

**FUNDAMENTELE ANDRAGOGIEK
EN DIE OPLEIDING VAN ONDERWYSERS
IN 'N KONTEMPORÊR-MODERNE WêRELD: 'N KRITIESE BESINNING**

deur

CHRISTINA HELENA VAN TONDER

voorgelê ter vervulling van die vereistes
vir die graad

MAGISTER EDUCATIONIS

in die vak

FILOSOFIE VAN DIE OPVOEDING

aan die

UNIVERSITEIT VAN SUID-AFRIKA

STUDIELEIER: PROF A E GERBER

30 NOVEMBER 1996

Opgedra aan my seun **DOLF VAN TONDER**:

Dolf het op 2 April 1994 in Angola vermis geraak tydens 'n skermutseling met UNITA-troepe, terwyl hy sy taak as opleier van soldate uitgevoer het. Tot op datum is hy nog nie gevind nie:

"Die heroïese van menswees lê nie in die eerste plek in die afweer van gevare...as sodanig nie. Die adel van menswees tree dikwels juis na vore waar die menssy lyding aanvaar en sy dood bereidwillig sterf soos van hom as mens verwag kan word of selfs sy eie veiligheid waag ter wille van sy medemens in nood" (Van Zyl 1975:237).

DANKBETUIGINGS

By die voltooiing van hierdie studie wil ek in die eerste plek, in alle nederigheid, my dankbaarheid betoon teenoor my Skepper aan Wie alle lof toekom en sonder Wie ek tot niks in staat is nie.

My opregte dank en waardering aan my geagte studieleier, Professor A E Gerber, vir medesynsbetrokkenheid, simpatieke begeleiding en oneindige geduld.

Aan my kinders Gert, Retha, Thea en Corey asook my skoonkinders Marie, Elsie en Adrian: Dankie vir julle bystand, aanmoediging en geloof.

My opregte dank en waardering aan my gewese eggenoot vir belangstelling en finansiële ondersteuning om hierdie studie af te handel.

My dank aan Hanlie Viljoen vir taalversorging en Melanie de Vos vir vertaalwerk.

Ek is tot alles in staat deur Hom wat my krag gee.

(Fillipense 4:13)

Studentenommer: 215-478-1

Ek verklaar hiermee dat **FUNDAMENTELE ANDRAGOGIEK EN DIE OPLEID-
ING VAN ONDERWYSERS IN 'N KONTEMPORêR-MODERNE WêRELD: 'N
KRITIESE BESINNING**, my eie werk is en dat ek alle bronne wat ek gebruik of
aangehaal het deur middel van volledige verwysings aangedui en erken het.



HANDTEKENING

(MEV C.H. VAN TONDER)

25 November 1996

DATUM

"Geen mens kan die agein na al sy eise en oorspronklike vorm volvoer nie. Elke dag faal elke volwassene in sy ageinsopgaaf, maar solank die wil daar is om minder te faal, word hy volwassener, respektiewelik meer mens. Wanneer hy nie meer poog nie, kan daar van sy verantwoordelikheid as volwassene nie meer sprake wees nie. Niemand is ooit reeds ten volle mens in die eksistensieel-eties-normatief-normerende konteks van ons menswees nie" (Greyling 1976:188).

OPSOMMING

FUNDAMENTELE ANDRAGOGIEK EN DIE OPLEIDING VAN ONDERWYSERS IN 'N KONTEMPORÊR-MODERNE WÊRELD: 'N KRITIESE BESINNING

Die doel van die studie is om krities te besin oor die noodsaaklikheid van Fundamentele Andragogie in die opleiding van onderwysers in 'n kontemporêr-moderne wêreld, ten einde aan te toon dat dosente beter toegerus vir hulle begeleidingstaak sal wees indien hulle oor kennis van Fundamentele Andragogie beskik.

HOOFSTUK EEN

Die tema word ingelei deur titel- en begripsverheldering, probleemstelling, doelformulering, metodologiese verantwoording en programaankondiging.

HOOFSTUK TWEE

Fundamentele Andragogie word antropologies-ontologies begrend, enkele grondvorme van menswees word beskryf en uitgelê en aandag word gegee aan die hunkeringe van die onderwysstudent-in-opleiding as ageinsgebeure.

HOOFSTUK DRIE

'n Snel veranderende wêreld waarin onderwysersopleiding voltrek word, word ondersoek om vas te stel in watter mate snelle verandering 'n bedreiging vir die grondvorme van menswees inhou.

HOOFSTUK VIER

Die opleiding van onderwysers in 'n kontemporêr-moderne RSA word ondersoek, om vas te stel watter eise en verwagtinge die Ministerie van Onderwys en Opleiding het.

HOOFSTUK VYF

'n Terugskou word op die studie gedoen en enkele toekomstake word geïdentifiseer.

SUMMARY

FUNDAMENTAL ANDRAGOGICS AND THE TRAINING OF TEACHERS IN A CONTEMPORARY MODERN WORLD: A CRITICAL REFLECTION

The study aimed at reflecting critically on the need for Fundamental Andragogics in the training of teachers in a contemporary modern world.

CHAPTER ONE

The theme is introduced through clarification of the title and concepts, stating problems, goal setting, methodological justification and exposition of further programme.

CHAPTER TWO

Fundamental Andragogics is anthropologic-ontologically grounded. Some basic forms of being human are described and attention is given to the yearnings of the teacher trainee.

CHAPTER THREE

The rapidly changing world is researched in order to ascertain to what extent rapid change poses a threat to the basic forms of being human.

CHAPTER FOUR

The training of teachers in a contemporary modern RSA is researched in order to ascertain what the demands and expectations of the Ministry of Education and Training are.

CHAPTER FIVE

The study is viewed in retrospect and some future objectives for teacher training are identified.

KEY CONCEPTS

Fundamental Andragogics; contemporary modern world; critical reflection; anthropologic-ontological; basic forms of being human; coexistential involvement; inequality-in-equivalence; unchangeableness in changeability; openness to being; normativity; religiosity; culturality; changeability; democracy.

**FUNDAMENTELE ANDRAGOGIEK
EN DIE OPLEIDING VAN ONDERWYSERS
IN 'N KONTEMPORÊR-MODERNE WÊRELD: 'N KRITIESE BESINNING**

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK EEN

**ALGEMENE ORIËNTERING, PROBLEEMSTELLING EN
METODOLOGIESE VERANTWOORDING**

1.1	INLEIDEND	1
1.2.	BEGRIPSVERKLARINGE	5
1.2.1	Inleidend	6
1.2.2	Agein	6
1.2.3	Fundamentele Andragogiek	9
1.2.4	Tersiêre onderwys	11
1.2.5	Volwassenheid	11
1.2.6	Kritiese besinning	15
1.2.7	Onderwysersopleiding	16
1.2.8	Kontemporêr-moderne wêreld	18
1.2.8.1	Tegniek	19
1.2.8.2	Tegnologie	20
1.2.8.3	Tegnokrasie	21
1.3	PROBLEEMSTELLING	23

1.4	METODOLOGIESE VERANTWOORDING	24
1.4.1	Inleidend	24
1.4.2	'n Fenomenologiese benaderingsingesteldheid	25
1.4.3	Literatuurstudie	26
1.4.4	Metabletiese metode	28
1.4.5	Hermeneutiese metode	29
1.4.6	Kontradiktoriese metode	30
1.5	PROGRAMAANKONDIGING	31
1.6	SAMEVATTING	32

HOOFSTUK TWEE

'N ANTROPOLOGIES-ONTOLOGIESE FUNDERING VAN FUNDAMENTELE ANDRAGOGIEK EN DIE HUNKERINGE VAN DIE ONDERWYSSTUDENT-IN-OPLEIDING AS AGEINSGEBEURE

2.1	INLEIDEND	33
2.2	DIE BEGRIP "ANTROPOLOGIES-ONTOLOGIES"	34
2.3	GRONDVORME VAN MENSWEES	36
	2.3.1 Inleidend	36
	2.3.2 Dasein	37
	2.3.3 Medesynsbetrokkenheid	39
	2.3.4 Ongelykheid-in-gelykwaardigheid	40
	2.3.5 Personale ongeslotenheid	42
	2.3.6 Normatiwiteit	44
	2.3.7 Religiositeit	45
	2.3.8 Kulturaliteit	47
	2.3.9 Veranderlikheid	48
2.4	HUNKERINGE VAN DIE ODERWYSSTUDENT-IN-OPLEIDING AS AGEINSGEBEURE	51
	2.4.1 Inleidend	51
	2.4.2 Enkele hunkeringe van die onderwysstudent op andragogiese niveau	53
2.5	SAMEVATTING	57

HOOFSTUK DRIE

BEDREIGINGE VAN DIE GRONDVORME VAN MENSWEES DEUR 'N SNEL VERANDERENDE WêRELD

3.1	INLEIDEND	58
3.2	DIE PROBLEMATIEK VAN 'N SNEL VERANDERENDE WêRELD	59
3.3	BEDREIGINGE VAN DIE GRONDVORME VAN MENSWEES DEUR 'N SNEL VERANDERENDE WêRELD	63
3.3.1	Bedreiging van die grondvorm DASEIN	63
3.3.2	Bedreiging van die grondvorm MEDESYNBETROKKENHEID	67
3.3.3	Bedreiging van die grondvorm ONGELYKHEID-IN-GELYKWAARDIGHEID	70
3.3.4	Bedreiging van die grondvorm PERSONALE ONGESLOTENHEID	73
3.3.5	Bedreiging van die grondvorm NORMATIWITEIT	76
3.3.6	Bedreiging van die grondvorm RELIGIOSITEIT	78
3.3.7	Bedreiging van die grondvorm KULTURALITEIT	80

3.3.8 Bedreiging van die grondvorm**VERANDERLIKHEID 86****3.4 SAMEVATTING 87**

HOOFSTUK VIER

DIE OPLEIDING VAN ONDERWYSERS IN 'N KONTEMPORêR-MODERNE WêRELD MET SPESIALE VERWYSING NA DIE REPUBLIEK VAN SUID-AFRIKA

4.1	INLEIDEND	89
4.2	DIE BEGRIP "DEMOKRASIE"	90
4.3	RESENTE LITERATUUR AANGAANDE DIE OPLEIDING VAN ONDERWYSERS IN DIE RSA	91
4.3.1	Inleidend	91
4.3.2	Die Witskrif oor Onderwys en Opleiding	91
4.3.3	Norms and Standards for Teacher Education (COTEP-dokument)	93
4.3.3.1	Inleidend	94
4.3.3.2	Doelstellinge van onderwysersopleiding	95
4.3.3.2.1	Algemene doelstellinge ten opsigte van EFFEKTIEWE ONDERRIG	95
4.3.3.2.2	Doelstellinge met betrekking tot KENNIS	97
4.3.3.2.3	Doelstellinge met betrekking tot VAARDIG- HEDE	98
4.3.3.2.4	Doelstellinge met betrekking tot WAARDES, HOUDINGS EN GESINDHEDE	99
4.3.3.2.5	Doelstellinge met betrekking tot die PRO- FESSIONALITEIT van die onderwyser	100
4.3.3.3	Bevoegdhe (competences) in die voorgestelde onderwysersopleidingsprogram	103

4.4 DIE COTEP-DOKUMENT EN DIE GRONDVORME

VAN MENSWEES	108
4.4.1 Dasein	109
4.4.2 Medesynsbetrokkenheid	110
4.4.3 Ongelykheid-in-gelykwaardigheid	111
4.4.4 Personale ongeslotenheid	112
4.4.5 Normatiwiteit	113
4.4.6 Religiositeit	114
4.4.7 Kulturaliteit	114
4.4.8 Veranderlikheid	115

4.5 DIE FUNDAMENTELE ANDRAGOGIEK AS DEELDISSIPLINE

VAN DIE ANDRAGOGIEK	116
4.5.1 Inleidend	116
4.5.2 Fundamentele Andragogiek en die opleiding van onderwysers in 'n kontemporêr-moderne RSA	117

4.6 SAMEVATTING

122

HOOFSTUK VYF

TERUGSKOU, SAMEVATTING EN TOEKOMSTAKE

5.1	INLEIDENDE ORIËNTERING	123
5.2	TERUGSKOU	123
5.2.1	Hoofstuk Een	123
5.2.2	Hoofstuk Twee	124
5.2.3	Hoofstuk Drie	124
5.2.4	Hoofstuk Vier	125
5.3	TOEKOMS TAKE	125
5.3.1	Toekomstaak Een	126
5.3.2	Toekomstaak Twee	128
5.3.3	Toekomstaak Drie	129
5.3.4	Toekomstaak Vier	129
5.3.5	Toekomstaak Vyf	129
5.4	SAMEVATTING	130
	DIE BRONNELYS	131

HOOFSTUK EEN

ALGEMENE ORIËTERING, PROBLEEMSTELLING EN METODOLOGIESE VERANTWOORDING

1.1 INLEIDEND

Daar word dikwels van die standpunt uitgegaan dat die mens wat sy studies aan 'n tersiêre inrigting voortsit, alreeds 'n volwassene is. Derhalwe ontbreek somtyds die besef dat 'n student afgesien van sy chronologiese ouderdom, steeds in ageinsnood verkeer. Beroepservaring asook gesprekke met dosente oor hulle taak en opdrag aan verskeie tersiêre inrigtings het hierdie stelling bevestig.

De Klerk (Du Plooy 1985:65-66) maak in hierdie verband, die volgende insiggewende opmerking: "Een van die baie redes vir die hoë druipeyfer van studente is beslis die skuld van dosente. Ondersoeke wat nog intensiewer navorsing gedoen het as die Van Wyk de Vries-kommissie, bevestig dit. Daar is dosente - die vele uitsonderings uitgesluit - aan ons universiteite wat oorbewus is van hulle status en posisie as geleerdes. Teenoor die studente handhaaf hulle 'n afsydige houding van vernaamheid, onvriendelikheid, verkleinerling en 'n aangeplakte gesag van 'n bullebakhouding wat hulle met kleinserigheid en seerkleinigheid bedien van sarkasme en julle-kan-maar-gaan-doppies-blaas-instelling".

Alhoewel hierdie bewering van De Klerk twintig jaar gelede gemaak is, het gesprekke met studente getoon dat daar nog steeds dosente is met 'n houding soos in voorgaande aanhaling beskryf. Sodanige houding dui onder andere daarop dat wat begeleiding op andragologiese niveau betref, daar nie altyd rekening gehou word met die grondvorme van menswees nie. So 'n afsydige houding impliseer ook dat met medemenslikheid en daarmee tesame die perenniale noodbelewing van die mens (dus ook die onderwyser as mens in opleiding) nie rekening gehou word nie. Die vertrekpunt van hierdie verhandeling is juis geleë in die oerfeite, medesynsbetrokkenheid en perenniale noodbelewing by die mens op andragologiese niveau.

Van Rensburg *et al.* (1994:130) wys daarop dat medesynsbetrokkenheid ten grondslag lê van die totale agogiese en daarmee van enigeen en elkeen van die modi daarvan, naamlik die pedagogiese, die andragogiese en die gerontagogiese. Mense is betrokke by menswording, wat beteken dat daar voortdurend met die eise van menslikheid rekening gehou behoort te word. Om aan die eise hiervan te kan voldoen, leef mense in afhanklikheid van mekaar. Die mens wat iemand is, moet die mens word wat hy behoort te wees en dit is juis die ander van wie die sterkste appèl kom om gedyend aan die eise van menslikheid te voldoen. In hierdie afhanklikheid van mekaar het die ander mense 'n besondere rol en betekenis in die lewe van die mens.

Wat die perenniale noodbeleving by die mens betref, word daar dikwels uit die oog verloor dat die vroegvolwassene ná sy skoolloopbaan steeds nood het aan 'n begeleier. Greyling (Smit *et al.* 1979:9,10) wys daarop dat bestaande geskifte aangaande die eise van onderrig en/of opleiding op tersiêre vlak somtyds die indruk skep dat die belangrikste aspek rakende volwasseonderwys die uitbreiding van kennis is om tred te hou met die eise van 'n tegnokratiese wêreld.

Insiggewend beweer Greyling (Smit *et al.* 1979:10) in hierdie verband: "Die beskikbare literatuur laat die indruk ontstaan dat daar ná die verpligte skoolloopbaan nie meer iets soos agogiese nood bestaan nie. Dit wil voorkom asof die skoolsertifikaat 'n noodlose toegang tot die wêreld van die volwassene proklameer. Die vraag wat hier na vore tree is die volgende: Wat het van die agogiese nood geword en wie antwoord op die appèl van hierdie nood? Die besef dat die agogiese nood van perenniale inslag is, figureer nie in die geskifte aangaande volwasse-onderwys nie". Waar hierdie besef ontbreek dat die agogiese nood van perenniale inslag is, heers daar agogiese verwaarlosing en word nie ingesien dat die relasie tussen volwassene en vroegvolwassene 'n dialogies-agogiese relasie is nie.

Die belangrikheid van 'n dialogies-agogiese relasie word deur Oberholzer, C.K. en Greyling (1981:31) soos volg beskryf: "in enige faset van die andragogiese staan dialoogvoering sentraal en waar hy slaag, is daar gedyende betrokkenheid by menswording in die gedaante van sinbeleving deur singewing vanweë die ander wat in sy

dialogoogvoering met my die inherente gawe en selfs genade besit om my in my waardigheid raak te sien en erkenning daarvan te verleen". Dit beteken dat die onderwysstudent se volwassenheidsniveau slegs verhef kan word wanneer die verhouding tussen dosent en student dialogies van aard is. Deur 'n dialogies-agogiese verhouding word beide student en dosent se menswaardigheid bevestig.

Smit (1989:47) wys verder op 'n belangrike aspek rakende dialogoogvoering, naamlik dat dit sonder woord of gebaar moontlik is en dat die ontvanger van die kommunikasie dit sonder woord of gebaar kan aanvaar. Sodanige dialoog vind op gewyde vlak plaas waar eerheid heers en waardigheid erken word. In hierdie verband wys Gründling (1993:57) daarop dat veral waar daar lyding is by een van die twee betrokkenes, kan saamwees meer beteken as woorde. Geen woorde is dikwels van groot waarde wanneer mense wat saam ly, net eenvoudig in stilte saam verkeer.

In die lig van die voorafgaande is dit duidelik dat dit nie slegs die kind is wat steunbehoewend is nie, maar dat steunbehoewendheid oor alle vlakke van menswees heen strek. Die mens is steunsoekend na 'n begeleier wat hom ter wille sal wees in sy onderwegwees na 'n verborge toekoms. Die dialoog waardeur die agogiese funksioneer behoort telkens op 'n verheffing van dialoog afgestem te wees, anders sou die vermelde noodhebbendheid aan mekaar geen plek in die mens se bestaan hê nie (Oberholzer, C.K. en Greyling 1981:31). Dit is dus duidelik dat dosente betrokke by die opleiding van onderwysers, hulle taak op so 'n wyse behoort te verrig dat dialoogverheffing sal plaasvind.

Oberholzer, C.K. en Greyling (1981:199) wys insiggewend daarop dat dit die begeleier op andragogiese vlak se taak is om die wêreld van die vroegvolwassene vollediger te ontsluit, met ander woorde om hom tot nuwe wêreldontwerp en die bewoning daarvan op te roep. Dit impliseer dat die begeleier aan bepaalde voorwaardes moet voldoen waardeur dit vir die medeganger moontlik word om 'n sodanige wêreld te betree, te ontwerp en sinvol te bewoon.

Verandering as 'n geïntegreerde deel van die mens se bestaan was nog altyd aanwesig en

daarom is die wêreld wat die mens ontwerp en bewoon nie staties nie. Die mens van vandag, ook genoem die kontemporêr-moderne mens, word egter gekonfronteer met veranderinge van radikale aard en spoed (Munnik 1989:3). Hierdie snelle en radikale veranderinge kan egter deur die mens as problematies ervaar word wanneer dit 'n bedreiging inhou vir die andragogica perennis.

Verandering is egter deel van die mens se voortbestaan en daarom verklaar Oberholzer, M.O. (Du Plooy *et al.* 1985:82): "... Die mens ... (se) leefwêreld verander voortdurend. Verstarring is 'n bedreiging vir die menslike van die mens. Vernuwing kan egter ook 'n ontaarding van die menslike meebring as dit op verwildering uitloop".

Dat radikale en snelle verandering wel 'n bedreiging vir die andragogica perennis kan inhou blyk duidelik uit Pretorius (1981:121) se bevinding dat kortstondigheid, onbestendigheid en verganklikheid, die mens se lewe so intens beïnvloed dat die individu nie meer toereikend kan kommunikeer nie. Die hedendaagse jongmens het ook toenemend te doen met verskynsels soos gelykmaking, vereensaming en 'n steeds groterwordende generasiegaping, wat veroorsaak dat daar nie meer sin in die mens se bestaan ervaar word nie.

In die lig van die voorafgaande inleidende opmerkinge is die doel van hierdie studie om:

- krities te besin oor die noodsaaklikheid van Fundamentele Andragogiek in die opleiding van onderwysers in 'n kontemporêr-moderne wêreld. Daar sal dus gepoog word om aan te toon dat indien dosente betrokke by die opleiding van onderwysers oor kennis van Fundamentele Andragogiek beskik, hulle beter toegerus sal wees vir hulle ageinstaak. Dit impliseer dat die Fundamentele Andragogiek begrond sal moet word ten einde die plek en taak daarvan in die Andragogiek aan te dui. Hierdie begronding sal langs fenomenologiese weg geskied.
- aandag te gee aan die wesenskenmerke van menswees ten einde vas te stel hoe 'n outentieke begeleidingspraktyk behoort te wees. Grondvorme van menswees sal

in die lig van die begeleidingstaak van die onderwyskollege dosent, nader bekyk word.

- ondersoek in te stel na 'n snel veranderende wêreld ten einde vas te stel of die grondvorme van menswees daardeur bedreig word.
- ondersoek in te stel na die opleiding van onderwysers in 'n kontemporêr-moderne wêreld, met spesiale verwysing na die RSA. In hierdie verband sal ook gekyk word of Fundamentele Andragogie as deeldissipline van die Andragogie noodsaaklik is vir die opleiding van onderwysers as ageinsgebeure in die RSA.

Die titel van hierdie verhandeling dui op die opleiding van onderwysers, wat 'n wye vorm van opleiding omsluit. Hoewel onderwysersopleiding aan universiteite, teknikons en onderwyskolleges geskied, is hierdie studie meer spesifiek gerig op die opleiding van onderwysers aan onderwyskolleges.

Die leser se aandag word daarop gevestig dat die manlike aanspreekvorm wat in hierdie verhandeling gebruik word ook die vroulike aanspreekvorm veronderstel. Verder veronderstel die enkelvoudsvorm van die terme dosent, onderwysstudent en student ook die meervoud daarvan.

Om 'n logiese opbou tot die kern van die probleemveld wat in hierdie verhandeling betree word te kan verkry, sal vervolgens aandag gegee word aan die tema en sy implikasies, deur die uiteensetting van begrippe wat in die titel voorkom. Begrippe word nie noodwendig in die volgorde wat hulle in die titel verskyn bespreek nie. Sekere belangrike begrippe wat met die tema verband hou, sal ook toegelig word aangesien alreeds in die oriënterende voorarbeid na sekere belangrike begrippe verwys is sonder verduideliking.

1.2 BEGRIPSVERKLARINGE

1.2.1 Inleidend

Begripsverklaringe is noodsaaklik om enige onsekerheid uit te skakel en sodoende heldere begripsvorming na vore te bring. Vanuit die gewone gesprek of omgangstaal kan sekere begrippe allerlei verwarrende konnotasies kry, wat ter wille van wetenskapsbeoefening uitgeskakel moet word (Van Vuuren *et al.* 1976:6). Met begripsverklaringe word dus gepoog om begrippe duidelik te ontleed, te omlyn en te verwoord sodat betekenis wat aan woorde en begrippe toegeken word deurgaans konstant en logies sal wees (Botha 1984:6) - dit is immers 'n belangrike voorvereiste vir outentieke wetenskapsbeoefening.

'n Begrip wat nie direk in die titel van hierdie verhandeling verwoord is nie en wat van fundamentele betekenis is vir die begryping en uitleg van hierdie studie, is die begrip agein. Omdat hierdie begrip ook verband het met velerlei ander begrippe, word besondere aandag hieraan gegee.

1.2.2 Agein

In sy oorspronklike vorm beteken die Griekse woord agein saamgaan, om te lei (Van Rensburg en Landman 1992:283). Wanneer die infinitief agein as substantief gebruik word, wys dit heen op die begeleidingsdaad as steun van die een mens aan 'n ander op weg na menswording (Greyling in Smit *et al.* 1979:7). Menswording beteken gedying tot verantwoordelike volwassenheid. Verbandhoudende begrippe is die Griekse begrippe agogos wat begeleier beteken en agogike met die betekenis van dit wat om die begeleiding gaan. Laasgenoemde begrip beteken in sy moderne konteks die studie van die begeleiding (Greyling in Smit *et al.* 1979:7).

Die ageinsdaad is noodleniging van een mens aan 'n ander in 'n situasie waar die een mens deur die ander as mens-in-nood geag word. Die ageinsdaad is nie net tot die relasie volwassene en kind beperk nie. Op grond van die mens se perenniale noodbeleving kan die agein deurgetrek word tot alle modi van menswees, naamlik: kindwees, volwassene en grysaardwees. Greyling (1976:29) wys insiggewend op die volgende

ooreenkomste tussen die agogiese daade soos voltrek op die vlak van kindwees en die vlak van volwassene: "...daar is by albei sprake van begeleiding tot verbetering van die begeleidene en tot volwass~~er~~wording van die begeleier, daar is steeds sprake van noodhebbendheid as hunkering: die daad kan in beide gevalle alleen voltrek word op grond van die feit dat daar altyd van 'n assimetrie tussen twee ontmoetendes in die omgangsituasie van die agogiese daad sprake is - geen twee mense is ooit gelyk nie, maar is steeds ongelykes in gelykwaardigheid; die agogiese daad is altyd van dialogies-prospektiewiese inslag en die gesag wat spreek uit die feit van die prinsipiële ongelykheid van die begeleier/ageinende en die ageinsontvanger maak die agein moontlik; in albei modi van die agogiese is daar ook steeds sprake van beskikbaarstelling en oopstelling wat ook beskryf kan word as aanvaarding van bereidheid-tot-verantwoordelikheid en intensionele gerigtheid op begeleiding".

In aansluiting by voorgaande sê Oberholzer, C.K. en Greyling (1981:4) dat alhoewel die ageinsnood tot die perenniale van menswees behoort, die nood en hunkeringe van die mens prinsipieel dieselfde bly. Daar word egter in die onderskeibare modi van menswees langs ander weë en veral op ander maniere voldoening en verligting gesoek. Die noodleniging op die verskillende vlakke van menswees sal dus verskil in aard en intensiteit daarvan.

Die ageinsbegrip hou 'n belangrike implikasie in vir hierdie verhandeling: alhoewel elke mens in perenniale nood verkeer, het elke mens wat alreeds op die lewensweg gevorder het, 'n ageinsopgaaf. Dit is hierdie ageinsopgaaf wat uiteindelik lei tot sinvolheid van bestaan, wat onder andere daarop dui dat die dosent betrokke by die opleiding van onderwysers, deur die appellatiewe karakter van die agein in die agogiese situasie verantwoordelikheid aanvaar vir die menswording van die student. Die dosent het dus die opgaawe om verantwoordelikheid, menswaardigheid en regverdigheid aan die student voor te lewe. Hierdeur vorder die dosent self op sy lewensweg na outentieke menswording, terwyl hy as begeleier die student voorthelp op sy weg na menswording. Hierdie wete dat die student vorder na outentieke menswording, maak sy bestaan en opleiding sinvol.

Voorgaande dui daarop dat die dosent die opgaawe het om vir die student 'n medemens te

wees wat sy nood kan raaksien. Greyling (1976:167) wys tereg daarop dat die kernstuk van alle agogiese denke juis wentel om die mens in sy begeleidingsnood. Wie die mens buite en los van sy noodgesitueerdheid sou wil verstaan, het hom nie alleen tot dingmatige en daarmee ook die prosesmatige gedegradeer nie, maar het hom ook van sy medemenslike gepredisponeerdheid berowe. Dit is dus belangrik dat die dosent betrokke by die opleiding van onderwysers, die onderwysstudent in sy totaliteit as mens met hunkeringe en noodbeleving, steungewend op die weg na menswording sal begelei. Hierdie begeleiding kan egter op verskillende vlakke van menswees voltrek word, naamlik (Van Rensburg *et al.* 1994:9-10,78 & 182; Greyling 1976:22):

- pedagogiese begeleiding wat afgelei is van die Griekse term pais = kind en agogos = begeleier: begeleiding van die kind.
- andragogiese begeleiding afgelei van die Griekse term aner = man/volwassene + agogos = begeleier: begeleiding van die volwassene;
- gerontagogiese begeleiding wat afgelei is van die Griekse geroon = grysaard + agogos = begeleier: begeleiding van die bejaarde.

In al drie bewoordinge van die agogiese as modi van menswees, figureer die ageinsbegrip en elkeen van hierdie modi van menswees is gekoppel aan 'n begeleier, wat aan die begeleidingsbemoëienis 'n diagogiese karakter verleen.

Die begrip diagogies wat afgelei is van die Griekse begrippe dia - twee + agein - saamgaan = wedersydse saamgaan wys heen na die wedersydse afhanklikheid van die begeleier en begeleidene om gesamentlik die pad van menswording te loop (Van Rensburg *et al.* 1994:35). Op hierdie pad na gedyender menswording tree begeleier en begeleide in 'n tweegesprek met mekaar (dialoog) wat afgestem is op 'n dialoog in sy verheffende opset. Alhoewel woorde nie altyd nodig is vir dialoogvoering om in sy verheffende opset plaas te vind nie, (vergelyk 1.1) kan die mens nie die pad na menswording alleen loop nie: medesynsbetrokkenheid as medesynsgemoëidheid word as een van die grondvorme van menswees gesien (vergelyk in hierdie verband 2.3.3).

Wanneer die begeleidingsverskynsel in die modus van die pedagogiese, die andragogiese en die gerontagogiese op wetenskaplike wyse ondersoek word ontstaan die wetensgebiede Pedagogiek, Andragogiek en Gerontagogiek. Die uitgang -iek in voorgaande bewoordinge dui op die wetenskaplike verantwoording van die pedagogiese, die andragogiese asook die gerontagogiese (vergelyk Oberholzer, C.K. en Greyling 1981:28; Oberholzer, C.K. 1972:27,28). Alhoewel die afgebakende studieveld van hierdie verhandeling die Andragogiek is, is kennis en insigte van die wetensgebiede Pedagogiek en Gerontagogiek, van besondere betekenis vir die begryping en uitleg van die andragogiese.

In voorgaande verband wys Oberholzer, C.K. en Greyling (1981:5,6) op die besondere verhouding wat daar tussen Andragogiek en Pedagogiek bestaan deur te sê: "... dat ons met die streng pedagogiese werklikheidsgebeure, en dus met die Pedagogiek as bedinking van hierdie gebeure, nie regstreeks nie, maar tog in relatiewe verband te make het. Dit beteken dat die Pedagogiek wel waardevol kan wees vir die studie van die Andragogiek (die wetenskap van die begeleiding van volwassenes onderling) in die sin dat pedagogiese uitsprake as agogies-bepaalde (die saamgaan van mense) uitsprake, ook in andragogiese gewaad geformuleer kan word. Ons kry immers met 'n ander modus van die agogiese en wel die *andragogiese* te doen". In hierdie verhandeling sal daar ook van pedagogiese uitsprake gebruik gemaak word om sodoende tot 'n formulering van andragogiese uitsprake te kan kom.

Die begrip Fundamentele Andragogiek wat spesifiek in die titel van die verhandeling genoem word, vra om verdere besinning sodat die betekenis daarvan duidelik sal blyk.

1.2.3 Fundamentele Andragogiek

Die begrippe fundamenteel en Andragogiek word eers afsonderlik bespreek voordat dit gesamentlik in konteks geplaas word.

Na aanleiding van Van Rensburg *et al.* (1994:68) hou die begrip fundamenteel verband met die Latynse selfstandige naamwoord fundamentum wat grond, basis, grondslag

beteken. Die werkwoord fundare beteken om van 'n grond te voorsien: dit dui op 'n begronde of gefundeerde saak, waarmee bedoel word om die saak, in hierdie geval die Andragogiek, te deurdink na die grondliggende, die essensiële, die perenniale as die altyd terugkerende en blywende van die andragogiese.

Die begrip andragogie is afgelei uit die Griekse aner - man en oordragtelik gebruik vir man en vrou, volwassene + agogos - begeleier: begeleiding van die volwassene (Smit 1988:2). Volgens Smit (1988:2) is die Andragogiek 'n besondere normatiewe perspektief op die volwasse grootmens in sy selfopvoeding as ouerwordende persoon, wat begelei word deur 'n ander volwassene met meerdere kennis en ervaring wat hom die werklikhede van die volwasse(ne)wêreld beter laat begryp ten einde toenemend volwasse te word.

Hierdie intermenslike wetensgebied van volwassene begeleiding verteenwoordig 'n omvattende ondersoekveld wat verskillende dissiplines (perspektiewe) noodsaak ten einde sover moontlik 'n grondige wetenskaplik verantwoorde sistematiek van kennis aangaande die andragogie daar te stel. Gevolglik is verskillende Andragogiek-dissiplines daargestel, soos onder andere die Fundamentele Andragogiek, Empiriese Andragogiek, Historiese Andragogiek en Didaktiese Andragogiek. Hierdie verskillende Andragogiek dissiplines dra gesamentlik by tot die vestiging en uitbouing van die Andragogiek as outonome wetenskap. Wat egter nie uit die oog verloor moet word nie, is dat geen wetenskap, dus ook die Andragogiek, voorskriftelik kan wees nie. Vergelyk in hierdie verband Kilian en Viljoen (1974:6-8) se uitspraak aangaande die Pedagogiek: (self toegepas op die Andragogiek).

'n Deel van die terrein van die Andragogiek en dus ook die Fundamentele Andragogiek, is afgestem op 'n studie van die agogiese gebeure soos dit op tersiêre vlak voltrek word. Tersiêre onderwys is 'n agogiese bedryf wat op die niveau van volwassenheid voltrek word, waarby veral die vroegvolwassene (vergelyk 1.2.5) as begeleidene betrek word. Die Fundamentele Andragogiek wil dus die agogiese gebeure soos dit op tersiêre vlak voltrek word, radikaal en sistematies deurdink, beskryf en uitleë (Oberholzer, C.K. en Greyling 1981:41).

In die voorgaande beskrywing is melding gemaak van tersiêre onderwys as gedeeltelike studieterrein van die Fundamentele Andragogiek. Aangesien opleiding van onderwysers 'n bedryf is wat aan 'n tersiêre inrigting voltrek word, word die begrip tersiêre onderwys vervolgens aan die orde gestel.

1.2.4 Tersiêre onderwys

Die begrip tersiêr het sy oorsprong in die Latynse tertianus, wat derde beteken en dui op derde in rangorde (Odendal *et al.* 1985:1143). Tersiêre onderwys verwys dan na onderwys op die derde vlak en is gerig op die leerling wat nou student geword het, wat sy skoolpligtige jare, sy dit deur akademiese prestasies of kragtens ouderdom, agter die rug het en juridies nie meer skoolpligtig is nie: hy is nou lewenspligtig (Oberholzer, C.K. en Greyling 1981:4,5).

Onderwys is die begrip wat gewoonlik as breë aanduiding geld vir die doelbewuste, beplande en georganiseerde onderrig en opvoeding/begeleiding wat aan bepaalde inrigtings geskied (Broodryk 1983:59). In hierdie verband word onderskei tussen pre-primêre, primêre, sekondêre en tersiêre onderwys. Hierdie indeling van die onderskeie onderwysvlakke is nie 'n aanduiding van die orde van belangrikheid van die verskillende onderwysvlakke nie, maar dui slegs 'n chronologiese opeenvolging aan (vergelyk Oberholzer, C.K. en Greyling 1981:1).

Aangesien die einddoel van tersiêre onderwys en in besonder die opleiding van onderwysers onder andere gerig is op die verheffing van die volwassenheidsniveau van die student, sal die begrip volwassenheid, asook die verbandhoudende begrippe voorvolwassenheid en hoogvolwassenheid van naderby bekyk word.

1.2.5 Volwassenheid

Oberholzer, M.O. *et al.* (1990:116) wys daarop dat die betekenis van die begrip volwas-

senheid duideliker sal blyk deur dit eers te ontleed soos dit in verskillende tale aangetref word.

Die Engelse term adult is afgelei van die Latynse adultus wat weer saamgestel is uit ad + olescere wat beteken om heen te groei (ad = na, toe en olescere = groei). Die woord adolescent is van dieselfde woord afgelei en hang dus saam met in 'n rigting groei, wat vertolk kan word as volwasse word.

In Duits word die begrip erwachsen gebruik wat afgelei is van wachsen (Middelhoogduits) of asächs (Oudhoogduits) wat in Middelnederlands dikwels as waschen of wassen gebruik is met die betekenis van groei, uitgroei, tot volle wasdom kom. Die voorvoegsel er beteken in Duits voltooiing of deurdringing na 'n doel. Saam met wachsen wat groei beteken, kan erwachsen vertaal word met volgroei, klaar gegroei. In Middelnederlands is die woord volwassenheid ook vir die kind of jongmens gebruik in die sin van volmaak of volgroei - 'n baba word volgroei gebore (Oberholzer, M.O. *et al.* 1990:116-117).

Voorafgaande dui op die belangrikheid om die konteks waarbinne die begrip volwassenheid gebruik word aan te toon en derhalwe moet daar dus duidelik onderskei word tussen volwasse as volgroei en volwasse as wyse of modus van menswees (Oberholzer, M.O. *et al.* 1990:117).

In voorgaande verband wys Van Rensburg *et al.* (1994:260) daarop dat gewaak moet word teen die mistasting om volwassewording alleenlik as liggaamlike ryping te sien. Die kriteria vir volwassenheid moet ook nie aan 'n chronologiese leeftyd gekoppel word nie. Die mens het volwassenheid bereik wanneer hy onder meer aan die volgende kriteria en voorwaardes vir volwassenheid voldoen, naamlik: sedelike selfbeoordeling, vryheid-tot-verantwoordelikheid, roepingsbewustheid en toerekeningsvatbaarheid.

Alhoewel so pas gemeld is dat die mens volwassenheid bereik, is dit baie belangrik om nie uit die oog te verloor dat finale volwassenheid nooit bereik kan word nie: "Volwassenheid is 'n toestand wat bereik word, daarby 'n toestand-sonder-finaliteit of afgeslotenheid. Anders gestel: wie nog nie 'n volwassene is nie, moet een word en wie een

geword het, moet meer volwasse word" (Oberholzer, C.K. en Greyling 1981:43). Oberholzer, C.K. (1968:132) beskryf 'n volwassene soos volg: "... 'n sedelike selfstandige as mondige en daarmee as volwassene, maar dan tegelykertyd 'n volwassene wat nog steeds wordend is, waarmee bedoel word dat hy nog aanhoudend met die eise wat deur volwassenheid meegebring word, gemoeid is". Hierdie uitsprake is belangrik in die konteks van hierdie verhandeling aangesien die onderwyskollegedoseant se begeleidingstaak daarop gemik is om die onderwysstudent se volwassenheidsniveau te verhoog.

In aansluiting by wat alreeds aangaande die gebrip volwassenheid opgemerk is, onderskei Oberholzer, C.K. (1968:132) en Van Rensburg *et al.* (1994:233) tussen wordende-volwassene as verwysend na die pedagogiese en volwassene-wordende as verwysend na die andragogiese en soms ook die gerontagogiese. Volwassenheid in hierdie sin kan egter nie deur 'n chronologiese ouderdom aangedui word nie aangesien daar kontinuïteit tussen die pedagogiese en die andragogiese is. Dit beteken dat dit onmoontlik is om presies te kan sê waar en wanneer die agogiese in die modus van die pedagogiese sy afsluiting vind om oor te gaan in die van die andragogiese. In hierdie verhandeling word onder andere die begeleidingsnood van die onderwyser-in-opleiding in oënskou geneem. Derhalwe is dit noodsaaklik om op die vierledige indeling van die begrip volwassenheid te wys naamlik: voorvolwassene, vroegvolwassene, hoogvolwassene en laatvolwassene. Die doel van hierdie indeling is nie om die een modus van menswees van die ander te skei nie, maar om die verskillende modi van menswees te kan onderskei. So 'n onderskeiding is veral noodsaaklik met die oog op die bestudering van menslike nood aan agogiese steun omdat daar ten spyte van essensiële ooreenkomste van noodbeleving by al vier modi van menswees wel graad- of klemverskille van noodbeleving voorkom (Van Niekerk 1989:10).

Voorvolwassenheid dui op die jare van puberteit en adolessensie - die voorvolwassene staan aan die vooraand en selfs aan die dagbreek van volwassenheid (Oberholzer, C.K. en Greyling 1981:48). Die voorvolwassene is nie meer kind nie, maar ook nog nie by magte om verantwoordelikheid soos 'n volwassene te aanvaar nie (Van Niekerk 1989:11).

Die vroegvolwassene is daardie iemand wat die grenslyn na volwassenheid oorgesteek het.

Hy weet waarheen hy wil en hy weet ook wat van hom verwag word; hy is bereid om toegereken te word vir wat hy deur eie toedoen laat gebeur. Die wêreld van die huwelik is moontlik reeds betree; hy staan in 'n beroep of in die opleiding daarvoor. Dit ontbreek hom egter aan die nodige lewens- en beroepservaring (Oberholzer, C.K. en Greyling 1981:48).

Vir doeleindes van hierdie verhandeling word die student wat besig is om opgelei te word as onderwyser geag as vroegvolwassene. Hiermee word nie ontken of genegeer dat daar ook hoogvolwassenes kan wees wat besig is om hulle vir die onderwysberoep te bekwaam nie. Vroegvolwassenheid gee slegs 'n aanduiding van die volwassenheidsniveau van die student; dit ontbreek hom nog aan lewenservaring asook beroepservaring afgesien van sy chronologiese ouderdom. Die hoogvolwassene word geag as daardie persoon wat alreeds lewenservaring opgedoen het, maar nie noodwendig beroepservaring nie. Die grysaard word as laatvolwassene geag.

Om aan te sluit by wat tot dusver gesê is oor voorvolwassenheid, vroegvolwassenheid en volwassenheid, wys Oberholzer, C.K. en Greyling (1981:46) op 'n belangrike aspek rakende die taak van die andragogieker ten opsigte van die genoemde modi van menswees, naamlik: "Die Andragogiek as wetenskap van die dialoog tussen volwassene en vroegvolwassene is verplig om die periode wat aan die vroegvolwassenheid voorafgaan, deeglik in oënskou te neem. Die andragogi(e)ker moet nie alleen vertrou wees met die wetmatighede wat die deurgang na volwaardige volwassenheid dra en rig nie, maar ook met besondere tye en omstandighede wat die gesonde en gebalanseerde bereiking van volwassenheid in die weg kan staan". Hierdie stelling hou belangrike implikasies in vir die tema van hierdie verhandeling. In hoofstuk drie sal verdere aandag aan hierdie aspek gegee word.

In hierdie verhandeling gaan krities besin word oor die noodsaaklikheid van Fundamentele Andragogiek as vak in die opleiding van onderwysers in 'n kontemporêr-moderne wêreld. Dit is dus nodig om kortliks aan te dui wat met kritiese besinning in die lig van hierdie verhandeling bedoel word.

1.2.6 Kritiese besinning

Odendal *et al.* (1985:618) verklaar die woord krities as byvoeglike naamwoord as "skerp beoordeel". Volgens Van Rensburg *et al.* (1994:117) word die begrip kritiek ook gebruik in die sin van evaluering of waardering van 'n saak.

Die woord besin word deur Bodenstein (1977:13-14) soos volg verklaar: "Om te besin beteken om na te dink, weer te dink en veral terug te dink. 'n Mens sou ook van bevraging of herbevraging kan praat. Ten einde 'n vraag en veral 'n sinvolle een daarby te kan stel, beteken dat veral gedink moes gewees het dit (is) so dat 'n sinvolle vraag deur kritiese denke voorafgegaan word".

Om die begrip kritiese besinning te kan verklaar is dit noodsaaklik om eers aandag te gee aan wat met kritiese denke bedoel word.

Om krities te dink beteken om na grense as afgrensing te soek, om sake korrek te onderskei en om te wil weet hoe die kritiese vraagstelling met eventueel diepere, nog verborge sake saamhang (Bodenstein 1977:14). Volgens Van Rensburg en Landman (1992:14) dui kritiese denke op die verbandlegging tussen dit wat waargeneem word en die daaraan ten grondliggende werklikheid. Van Rensburg *et al.* (1994:117) sê verder dat kritiese denke "vereis die skerpsinnige aanwending van reflektiewe skeptisisme wat getemper word deur ervaring sodat dit kan lei tot toereikende probleemoplossing. Leer om krities te dink is om te leer wanneer om iets te bevraagteken en watter soort vrae gevra behoort te word". Kritiese denkaktiwiteit is dus die begryping van die betekenis van 'n uitspraak; die beoordeling of sekere uitsprake mekaar weerspreek; die beoordeling of 'n noodwendige gevolgtrekking gemaak is en of 'n uitspraak wat deur 'n gesaghebbende gemaak is, aanvaarbaar is (Van Rensburg *et al.* 1994:117).

Om krities te besin dui dus nie net op die verbandlegging tussen die waargenome en die daaraan ten grondliggende werklikheid soos in die geval van kritiese denke nie. Besinning is 'n nog radikaler bevraging - dit het 'n sinsontvouende en waarheidsoekende aard (vergelyk Van Rensburg *et al.* 1994:23). Bodenstein (1977:14) stem hiermee saam wan-

neer hy beweer: "... besinning dui op kritiese herbevraging as die moontlikheidsvoorwaarde as die gronde vir bepaalde fenomene. Kritiese besinning dui dan ook op dieptedenke en 'n deurdink na die wortels van die saak. En die antwoorde uit 'n sodanige bevraging sal baie selde van afdoende en absolutistiese aard wees".

Bodenstein (1977:14) wys verder daarop dat 'n kritiese besinning seekende antwoorde bied wat van versigtigheid en onbevooroordeeldheid blyke gee. Daar is nie 'n waarheid waaruit afleidings gemaak kan word nie, daar word deur middel van 'n kritiese besinning gesoek na hierdie waarheid. Met ander woorde dit moet om verantwoorde en verantwoordbare besinning gaan.

In hierdie verhandeling word gepoog om deur te dring na die wortels van dit wat as grondslag dien vir die agogiese in die modus van die andragogiese. Daar word ook krities besin oor die rol wat Fundamentele Andragogiek kan speel om dosente beter toe te rus vir hulle begeleidingstaak in die opleiding van onderwysers in 'n kontemporêr-moderne wêreld.

In die lig van die voorgaande tree die begrip opleiding van onderwysers (onderwysersopleiding) na vore, wat verdere aandag vereis.

1.2.7 Onderwysersopleiding

Die begrip onderwysersopleiding is die samevoeging van twee begrippe onderwyser en opleiding, wat eers afsonderlik bespreek word voordat aangetoon word wat die begrip onderwysersopleiding beteken.

Odendal *et al.* (1985:763) omskryf die woord onderwyser as 'n "persoon wat na 'n afgelegde eksamen bevoeg verklaar is om les te gee". Hierdie "les gee" van die onderwyser is egter nie net gerig op 'n konkrete feitemededeling nie. Van Rensburg *et al.* (1994:16)) wys daarop dat onderwys nie net met die intellektuele vorming van die leerling te doen het nie, maar dat dit ook die gemoedslawe van die kind raak. Met ander woorde

die kind leer nie net om sekere kennisinhoud en vaardighede te bemeester nie, maar hy leer ook om waardevolle gedraginge, belewinge, ervarings en wilshandelinge te bemeester. Deur onderwys word dus kennis en vaardighede bygebring wat as waardevol vir die menslike bestaanswyse geag word en ook kennis van waardes en norme insluit.

Onderwysers word gewoonlik beskou as onderrigpersoneel van pre-primêre, primêre en sekondêre skole. In breër verband sluit die begrip onderwyser ook die instrukteur, lektor en dosent aan enige tersiêre onderwysinrigting in. Laasgenoemde bewering hou 'n besondere implikasie in vir hierdie verhandeling, soos weldra aangetoon sal word.

Opleiding dui etimologies op "boontoe lei" en op "bekwaam maak vir" en "onderrig" (Odendal *et al.* 1985:799). Van Rensburg en Landman (1992:154) definieer opleiding fundamenteel-opvoedkundig as voorbereiding of oefening deur onderrig en toon aan dat opleiding met die begrip "vorm" verwoord kan word. Hulle dui verder daarop dat die begrip opleiding ook verwys na "in 'n bepaalde rigting lei"

Die Nasionale Opleidingsraad (1984:2) definieer opleiding as "enige opleiding waarvan die besondere oogmerke is om enige persoon beter te bekwaam vir die werk wat in of in verband met 'n nywerheid verrig word, en ook opleiding in arbeidsverhoudinge". Opleiding kan ook beskryf word "as die oordrag en verwerwing van vakkennis, verwante vaardighede, waardes en gesindhede ter bekwaammaking van die persoon en die ontwikkeling van sy aanlegte en ander vermoëns ter verbetering van sy werkgeskiktheid".

Van der Stoep (Nasionale Opleidingsraad 1988:4) beweer in hierdie verband dat "onderwys en opleiding nie verskillende sake is nie maar dat dit een aangeleentheid is wat in terme van leerbeheoeftes hom op verskillende wyses openbaar".

Onderwysersopleiding word deur Munnik (1985:40) beskryf as beroepsvoorbereiding sodat die onderwyser volwasse en weerbaar sal wees en wys verder daarop dat diegene wat ander weerbaar wil maak, self weerbaar moet wees.

Bodenstein (1977:1) omskryf onderwysersopleiding soos volg: "Die opleiding dui op die

leiding deur mense aan mense met die oog op die toekomstige leiding van ander mense". Onderwysersopleiding het derhalwe te make met begeleiding en is dus deel van die agogiese werklikheid. Vir die doel van hierdie ondersoek dui onderwysersopleiding as agogiese gebeure op meer as net die "bekwaam maak" van die student om les te kan gee, maar ook en veral op die betrokkenheid van die een mens tot 'n ander in sy menswording. Hierdie medesynsgemoeiheid geskied met 'n spesifieke doel, naamlik om 'n (vroeg)volwassene voor te berei vir 'n spesifieke lewenstaak, naamlik die onderwysberoep. In hierdie verhandeling gaan dit egter nie om die didaktiese aspek van lesgee nie, maar die mens-tot-mens verhouding wat in die onderwysberoep asook in die dosent se beroep voorop staan. Net soos die onderwyser in skoolverband sekere kennis en vaardighede aan die leerling oordra wat noodsaaklik is vir 'n menswaardige lewenswyse, verrig die dosent in tersiêre onderrigverband dieselfde taak.

Onderwysersopleiding word voltrek aan onderwyskolleges, teknikons en universiteite, elkeen met sy eie toelatingsvereistes. Wat die reikwydte van onderwysersopleiding in hierdie verhandeling betref, is slegs onderwysers wat hulle opleiding aan onderwyskolleges ontvang, ter sake.

Die wêreld waarin opleiding van onderwysers plaasvind, word wat sy tydsplasing en aard betref, dikwels die kontemporêr-moderne wêreld genoem. Omdat die mens, dus ook die onderwysstudent, nie losgedink kan word van die wêreld waarin hy bestaan nie, word hierdie begrip vervolgens van nader bekyk.

1.2.8 Kontemporêr-moderne wêreld

Die mens bevind hom tans in 'n wêreld wat bekend staan as die kontemporêr-moderne wêreld. Kontemporêr-modern dui op die hede, die teenswoordige, die wêreld van ons dag. Die begrip kontemporêr-moderne wêreld dui breedweg die tydperk sedert die einde van die Tweede Wêreldoorlog aan, terwyl die tydperk voor 1945 bekend staan as die moderne wêreld, wat dateer vanaf die Renaissance-tydperk gedurende die 15de eeu (Oberholzer, C.K. en Greyling 1981:44).

Die jaar 1945 moet nie as 'n kalenderdatum beskou word nie, tog is dit nie 'n arbitrêre jaartal nie. Die Tweede Wêreldoorlog is beëindig en die burgerlike lewe het weer teruggekeer tot sy gewone gang. Die gewone gang was nie meer dieselfde as voor die oorlog nie: die kennis verkry uit die uitvindsels waarmee die opponerende partye mekaar op die slagveld aangedurf het, is nou aangewend vir praktiese doeleindes en vir die heropbou van die eie ontwrigte vaderland. Die kontemporêr-moderne mens as die mens van ons dag, het dus 'n veranderde en veranderende wêreld betree. Teenswoordig is die veranderinge van 'n radikale aard en op elke front van die private en openbare lewe aan die orde van die dag. Die hoofstukrag agter hierdie snelle verandering, is afkomstig vanuit die natuurwetenskappe en die tegnologie.

Weens die oorbeklemtoning van die tegnologie word daar na die huidige bestel ook verwys as die tegnokratiese era. Wat hierdie verhandeling betref is dit egter belangrik om te onderskei tussen die begrippe tegniek, tegnologie en tegnokrasie, aangesien daar gepoog gaan word om vas te stel of hierdie kragte 'n bedreiging vir die andragogica perennis inhou. Dit beteken dat wat die opleiding van onderwysers in 'n kontemporêr-moderne wêreld betref, die moontlikheid bestaan dat dialoogvoering nie in sy verheffende opset voltrek kan word nie. Hierdie begrippe sal in volgorde van ontwikkeling, naamlik tegniek, tegnologie en tegnokrasie verdere aandag geniet.

1.2.8.1 Tegniek

Die begrip tegniek is afgelei van die Griekse techné wat kuns beteken (Odendal *et al.* 1985:1137). Munnik (1985:118) wys daarop dat die Ou Grieke die begrip techné enersyds gebruik het om die vaardigheid en die aktiwiteite van die vakman aan te dui; andersyds verwys dit na 'n besondere wyse van begryping wat tot die ontstaan van die kunswerk aanleiding gee. Steyn (1980:32) sluit hierby aan en sê: "We must observe two things with respect to the meaning of this word. One is that technè is the name not only for the activities and skills of craftsman, but also for the arts of mind and the fine arts".

Die begrip tegniek het egter deur die eeue 'n begripsverandering ondergaan. Waar

tegniek oorspronklik verband gehou met met die kunsskeppinge van die mens, beskryf Van Riessen (1966:89) dit soos volg: "Deze techniek is niet anders dan de scheppingsopdracht aan de mens om de natuur te onderwerpen en te beheersen. De geschiedenis der techniek is die van het process van toenemende beheersing der natuur". Hulpmiddele word voortdurend geskep om die mens in 'n verskeidenheid wyses van natuurbeheersing te steun. Die begrip tegniek word vandag gebruik in samehang met die natuurwetenskappe, aangesien met die vervaardiging van hulpmiddele gebruik gemaak word van wat later bekend sou staan as natuurwetenskaplike "wette". Odendal *et al.* (1985:1137) sluit hierby aan met die volgende verklaringe van die begrip tegniek: Die vaardigheid wat vir die verrigting van 'n werk nodig is; al die bewerkingsmetodes wat tot die nywerheid en toegepaste wetenskap behoort; middele waarmee 'n vakman sy prestasies lewer.

Die natuurwetenskap het toepassingsmoontlikhede en saam met die tegniek as vervaardigingskuns, het die natuurwetenskappe diensbaar aan die mens geword veral vanweë nuttigheidsoorweginge. Deur die samehang tussen die moderne natuurwetenskap en die tegniek, het die mens toenemend beheer oor die natuur gekry. In hierdie verband wys Munnik (1985:168) daarop dat feitelike kennis van die natuur praktiese toepasbare kennis is wat die vervaardiging van verskillende produkte moontlik maak. Tegniek kan dus omskryf word as die vervaardiging van hulpmiddele, waardeur grondstowwe van die natuur vinniger in produkte omgesit kan word. Hiervolgens blyk dit dat hoe groter die mens se tegniese vaardighede is, hoe groter die reikwydte vir sy beheersing van die werklikheid is. Die hoof funksie van die tegniek is egter om die mens tot diens te wees en om sy lewe te veraangenaam en te vergemaklik.

1.2.8.2 Tegnologie

Die begrip tegnologie is verwant aan die begrip tegniek en dui op die leer of geskiedenis van die omsetting van natuurprodukte of lewensmiddele (Van Rensburg *et al.* 1994:236).

Wat die mens se tegnologiese prestasies betref, stel Munnik (1985:169) die volgende: "Enersyds stel toenemende tegnologiese prestasies die mens in staat om die natuur sodanig

te beheers en te omvorm dat hy sy bestaan vergemaklik. Andersyds stel dit die uitdaging aan die mens dat hy hom daarvan sal vergewis of hy die tegnologiese prestasies nog sinvol kan beheer". Die implikasie hiervan is dat wanneer die mens nie meer sy tegnologiese prestasies sinvol kan beheer nie, dit vir hom 'n bedreiging inhou: naamlik dat hy as mens deur die tegnologie beheer word.

Voorgaande impliseer onder andere dat die begeleier op tersiêre vlak deur die oormatige gebruik van tegniek en tegniese apparaat, die student nie meer in sy eksistensiële nood raaksien nie en derhalwe kan dialoogvoering in sy verheffende opset nie plaasvind nie.

Steyn (1980:33) wys daarop dat daar uiteenlopende standpunte bestaan aangaande die invloed van die tegnologie op die geestesingesteldheid van die mens. 'n Groot mate van eenstemmigheid heers egter oor die uitspraak dat die tegnologie een van die belangrikste bydraende faktore is wat verantwoordelik is vir die veranderinge wat in samelewings plaasvind.

1.2.8.3 Tegnokrasie

Tegnokrasie en tegnokraties is 'n samestelling van twee Griekse woorde naamlik techné wat kuns of vaardigheid beteken en kratia wat mag beteken. Tegnokraties impliseer die beheer en die manipulering van die totale gemeenskap deur tegnici, of volgens beginsels wat deur die tegniek vasgelê is (Oberholzer, C.K. en Greyling 1981:136). Die tegnoloog het met die tegnologiese ontwikkeling geweldige mag verkry in die omsetting van die natuur in hulp- en lewensmiddele.

As heerser op die gebied van die omsetting van die natuur en sy produkte in kunsprodukte en lewensmiddele, kan die tegnikus daarom tegnokraat genoem word. Steyn (1980:34) beskryf 'n tegnokrasie as 'n lewensvorm waarin die hoogste mag en gesag by die tegnokrate berus. 'n Tegnokratiese bestel is dus volgens Greyling (1976:5) "...die bestuur, verordening en geordenheid of reglementering van menslike doen en late in horisontale perspektief wat deur tegnici en tegnologiese voorskrifte beheer word". Die tegniese bestel

waarin die tegniek as dienende hulpmiddel ingespan is in die kultuurtaak van die mens, het plek gemaak vir 'n tegnokratiese bestel wat 'n determinerende en voorskrywende karakter het. Steyn (1980:34) wys derhalwe daarop dat die tegnologiese arbeidsbestel as sosiaal-ekonomiese orde besig is om die totale bestaansorde van die mens te word.

Wanneer die tegniek verabsoluteer word, ontstaan die begrip tegnisisme (Duvenhage 1973:126). Banning (Duvenhage 1973:120) verwys na tegnisisme as die geloof in die mag van die tegniek om siekte, armoede, onrus en sonde uit die wêreld te ban en die mensheid van geluk te verseker.

Munnik (1985:171) stem saam met wat tot dusver aangaande die begrippe tegnologie en tegnokrasie gesê is wanneer sy sê: "As hulpmiddel of instrument het die mens die tegnologie as opheffing, verfraaiing en verbetering van outentieke wêreldbewoning daargestel. Sou die tegnologie die moontlikheid van bedreiging van die mens self inhou wat ongeborgenheid, angste en konflikte, of 'n sinkrisis vir die mens meebring, is dit die mens self wat sy eie bedreiging daarstel. Juis as die mens sy wêreld inoutentiek bewoon deur onnadenkend die natuurkragte te ontketen, bedreig hy homself". Die implikasie van hierdie aanhaling is dat die mens in 'n veranderde en veranderende wêreld opgevoed behoort te word om die tegnologie sinvol te kan beheer. Dit is dus belangrik dat die dosent betrokke by die opleiding van onderwysers kennis moet dra van die bedreigings wat tot inoutentieke wêreldbewoning kan lei. Die kontemporêr-moderne mens bevind hom juis vandag in 'n tegnokratiese bestel wat daartoe bydra dat hy meer as voorheen gemanipuleer word om sy wêreld op 'n voorgeskrewe wyse te bewoon vanweë sy totale afhanklikheid van die tegnologie.

Die voorafgaande opmerkinge aangaande die begrippe tegniek, tegnologie en tegnokraties, word as noodsaaklik beskou om as raamwerk te dien wanneer verdere aandag aan die opleiding van onderwysers in 'n kontemporêr-moderne wêreld gegee word. Hierdie snel veranderende wêreld vorm die plek en ruimte waarin dosente onderwysstudente begelei en waar onderwysers hulle opvoedingstaak gaan verrig. Die opvoedingstaak van die onderwyser (die pedagogiese) val egter buite die bestek van hierdie verhandeling, alhoewel dit een van die oogmerke van die opleiding van onderwysers is.

Voorlopig sal daar met die begrippe wat tot dusver verhelder is, volstaan word. Verdere begrippe wat met die tema verband hou sal in die loop van die betoog toegelig word soos wat dit ter sake kom. Dit word op hierdie stadium nodig geag om 'n duidelike probleemstelling te formuleer.

1.3 PROBLEEMSTELLING

In die titel van hierdie verhandeling is 'n bepaalde werklikheidsaspek wat as problematies voorkom, afgebaken. Die vraag waarop antwoorde gesoek sal word, blyk uit die titel, te wete:

- Sal dosente verbonde aan onderwyskolleges beter toegerus wees vir hulle begeleidingstaak in 'n kontemporêr-moderne wêreld indien hulle oor kennis van Fundamentele Andragogiek beskik?

Die volgende vrae ontstaan onwillekeurig wanneer daar krities besin word oor die noodsaaklikheid van Fundamentele Andragogiek in die opleiding van onderwysers as ageinsgebeure in 'n kontemporêr-moderne wêreld:

- Lewer kennis van die Fundamentele Andragogiek 'n bydrae om die dosent tot begryping van die sinvolheid van outentieke begeleiding op andragogiese niveau te bring?
- Sal kennis van die Fundamentele Andragogiek 'n bydrae lewer om die dosent bewus te maak van die wesenskenmerke van 'n outentieke begeleier sodat hy in staat kan wees om die volwassenheidsniveau van die onderwysstudent te verhoog tot volwaardiger volwassenheid?
- Dra kennis van die Fundamentele Andragogiek daartoe by om die dosent bewus te maak van die ontwrigtende uitwerking van die tegnologie en tegnokrasië op bepaalde fasette van die lewe op andragogiese vlak wat moontlike

dialogoosverheffing in so 'n mate kan beïnvloed dat daar nie voldoen kan word aan die eise van reine menslikheid nie? Anders gestel: Het die uitwerking van die tegnologie en tegnokratie op die grondvorme van menswees enige invloed op die opleiding van onderwysers as ageinsgebeure?

In 'n soeke na antwoorde op die probleemvrae wat reeds gestel is, word gebruik gemaak van bepaalde metodes. Vervolgens word die metodes wat in hierdie verhandeling aangewend word ten einde die aangetoonde probleemveld so grondig moontlik te deurskou en te beskryf, aan die orde gestel.

1.4 METODOLOGIESE VERANTWOORDING

1.4.1 Inleidend

Die begrip metode is van die Griekse woord methodos afgelei en is saamgestel uit meta en hodos wat weg waarlangs beteken (Van Rensburg *et al.* 1994:134). Die wetenskaplike ondersoeker maak van metode(s) gebruik wat die verskynsel vir hom toeganklik maak. Die besondere metode word hoofsaaklik deur die aard van die verskynsel of die ondersoekgebied bepaal. Dit is 'n stelselmatige werkswyse wat die ondersoeker volg in sy benadering van die bepaalde fenomeen (Van Rensburg *et al.* 1994:134).

In aansluiting by voorgaande, wys Landman (1980:42) daarop dat daar nie een enkele metode bestaan wat op sy eie toereikende wesenskenneke (met die oog op probleemoplossing) aan die lig kan bring en verifieer nie. Ten einde tot outentieke begryping van die werklikheidsaspek wat ondersoek word te kan kom met die oog op probleemoplossing, maak die navorser derhalwe van verskillende metodes wat mekaar aanvul, gebruik.

In hierdie verhandeling word vanuit 'n fundamentele perspektief besin aangaande die noodsaaklikheid van Fundamentele Andragogie in die opleiding van onderwysers as

ageinsgebeure in 'n kontemporêr-moderne wêreld. Die probleemstelling toon aan dat hierdie ondersoek na verskillende werklikheidsverskynsels met hulle verbande, te wete Fundamentele Andragogiekbefoefening, dosentwees, studentwees en 'n snel veranderende kontemporêr-moderne wêreld verwys.

In hierdie ondersoek sal van 'n metode-pluraliteit uitgegaan word om sodoende die beste moontlike greep op die ondersoekverskynsel te probeer verkry. Daar word van die standpunt uitgegaan dat hierdie metodes by die leser bekend is en daarom sal hierdie metodes nie volledig beskryf word nie. Daar sal egter kortliks aangetoon word hoe hierdie metodes in hierdie verhandeling aangewend word.

Vir die belangstellende leser wat meer inligting aangaande genoemde metodes verlang, word die volgende bronne aanbeveel: Van Rensburg *et al.*(1994); Venter & Van Heerden (1989); Smit (1983); Du Plooy *et al.*(1985); Landman (1980); Landman *et al.*(1975a); Landman *et al.*(1975b); Gerber (1975); Gerber (1974); Kilian & Viljoen (1974); Landman & Roos (1973).

1.4.2 'n Fenomenologiese benaderingsingesteldheid

Die begrip fenomenologie is afkomstig van die Griekse woorde phainomenon - verskynning + logos - leer of metode: metodiese, geordende onthulling of openbaarmaking, tot spreke bring, laat sien: en legoo - ek spreek, ek laat hoor. (ek in hierdie geval - die werklikheid). Die Fenomenologie is die metode of weg wat die ondersoeker volg om die wesenskenmerke van 'n bepaalde verskynsel (fenomeen) te ontdek, te verwoord, tot spreke te bring, soos dit in sigself werklik is (Van Rensburg *et al.* 1994:61).

Die vertrekpunt van 'n fenomenologiese benaderingsingesteldheid is geleë in 'n mens-wêreld-relasie (Gerber 1986:77). Dit is juis hierdie mens-wêreld-relasie van die dosent en onderwysstudent wat 'n belangrike aspek van hierdie verhandeling vorm, daarom sal langs die weg van 'n fenomenologiese benaderingsingesteldheid ondersoek ingestel word na die

wesensaard van die mens (die onderwysstudent), sy wêreld en die rol van die agein in die mens se bestaan.

Van Rensburg en Landman (1992:58) asook Landman *et al.* (1975a:3) wys daarop dat 'n fenomenologiese benaderingsingesteldheid essensie-openbarende denke is. In hierdie verhandeling word vanuit 'n fundamentele perspektief besin oor die agein om die wesensaard daarvan te beskryf en om die essensies as outentieke begeleidingsgebeure op andragogiese niveau te openbaar.

Om nie in 'n metodemonisme te verval nie, word soos reeds vermeld, die fenomenologiese benaderingsingesteldheid aangevul met verskillende metodes. Hierdie aangeleentheid word kortliks aan die orde gestel.

Gerber (1986:77) wys op die belangrikheid van die kontradiktoriese, hermeneutiese en dialektiese metodes, wanneer 'n fenomenologiese benaderingsingesteldheid as ondersoekweg aangewend word. Hy sê vervolgens: "Op hierdie wyse word Fundamentele Pedagogiek volledig beoefen en eindig die ondersoek van pedagogiese essensies in 'n *ontologiese* begryping daarvan" (Ibid). Landman *et al.* (1975b:90) stem hiermee saam as hy sê "Sonder die begrypende en beskrywende medewerking van die Hermeneutiek is die beoefening van Pedagogiek as vorm van wetenskap onvolledig". Insigte verkry vanuit die Pedagogiek is ook geldig vir die Andragogiek (vergelyk 1.2.2) en daarom geld voorgaande uitsprake ook vir die Andragogiekenke.

Voordat die metabletiese, hermeneutiese en kontradiktoriese metodes aan die orde gestel word, word eers op die belangrikheid van 'n literatuurstudie vir enige navorsing gewys.

1.4.3 Literatuurstudie

Vir Van Vuuren *et al.* (1976:19) is literatuurstudie 'n belangrike navorsingsmetode wat meer behels as blote kennis van die inhoud van toepaslike bronne. Dit is 'n kritiese

teksstudie om aan die hand van die geskrewe woord insig te verkry en so te interpreteer, dat die werklik essensiële raakgesien en verwoord kan word.

In aansluiting by voorgaande, beklemtoon Landman (1980:33) die belangrikheid van 'n literatuurstudie, deur daarop te wys dat literatuurstudie 'n fundamentele deel van alle navorsing is. Dit vorm die basis daarvan en is 'n sinvolle wyse om op die voorpunt en in die brandpunt van navorsing te kom. Verontagsaming van hierdie basis, lei tot oppervlakkige, onnodige duplisering en naïwe navorsingswerk. Die kennis en insigte wat deur literatuurstudie verkry word, lei tot deeglike ontwerp van die navorsingsprojek en betekenisvolle uitkomst. Dit lei ook verder tot die verheldering van die probleem sodat dit skerp afgebaken word waardeur duidelike probleemformulering moontlik word wat essensieel is vir doelgerigte navorsing.

Wetenskapsbeoefening is volgens Gerber (1990:18) moontlik omdat die mens die vermoë het om te kommunikeer: "Wetenskap vorm in die leefwêreld van die mens 'n dialoogvlak. Indien enige wetenskap *wetenskaplik* beoefen wil word moet mense kommunikeer". In hierdie verband wys Gerber (1990:20) op die belangrikheid van die pedagogiekgesprek as kommunikatiewe denke om opvoeding te beskryf. Hierdie gesprek kan ook via die geskrewe woord geskied. Gerber (1990:20) stel dit: "Beskrywing van opvoeding as *skriftelike* kommunikasie is 'n vorm van praat ...Die pedagogiekgesprek wat skriftelik geskied is egter veel meer as die manipuleer van terme; dit is die *verwoorde* bekendmaking van dit wat essensieel is van die opvoedingswerklikheid self". Oppolzer (1966:85-90) noem hierdie fenomenologiese beskrywing "deskriptiewe fundamentering". Gerber (1990:20) sê verder dat die pedagogiese nie gedink en begryp kan word sonder wetenskaplike oordele en uitsprake wat skriftelik gemaak word nie. Voorgaande uitsprake geld ook vir die Fundamentele Andragogiekenke. Deur middel van literatuurstudie, kom die fundamentele andragogieker dus tot outentieke andragogiekkennis soos oopgedek en verwoord deur ander andragogiekers.

Vir die doel van hierdie verhandeling, sal deur literatuurstudie alle moontlike ingesamelde feite nà logiese en wetenskaplike deurdenking so gerangskik word, dat dit sin en betekenis het in die soeke na 'n moontlike oplossing van die probleem waaroor

nagevors word. In hierdie navorsing sal verder ten opsigte van sekere aangeleenthede standpunte en sienswyses vanuit verskillende bronne teenoor mekaar gestel en geëvalueer word, om tot 'n eie siening te kom.

1.4.4. Metabletiese metode

Die Griekse begrip metabletika dui op die "leer van verandering" en in die begrip leer is daar die idee van 'n metode verskuil (Theart 1977:4). Die mens is 'n historiese wese wat met verloop van tyd veranderinge ondergaan. Verandering was dus nog altyd deel van die mens se bestaan. Hierdie veranderinge is geen fundamentele of radikale veranderinge nie, maar geleidelike omstandighedsveranderinge (Van Rensburg *et al.* 1994:132). Die metabletikus is enersyds gemoeid met die opsporing van gelyktydige verandering soos wat dit op verskillende terreine van die wetenskappe voorkom en andersyds gemoeid met die veranderinge in die mens se manier van lewe, dit wil sê sy kultuurpatrone (Theart 1977:4).

Die metabletika, as leer van verandering, is 'n kultuurbeskrywing wat mensehandelinge vanuit die veranderlike werklikheid bespreek om langs hierdie weg verbande te lê tussen gelyktydige verandering op meer as een front van die kultuur (Theart 1977:26). Die mens verkeer in gedurige dialoog met sy wêreld, daarom lê die veranderinge ook hierin dat hierdie dialoog steeds kan verander, afhangende van die vrae wat gestel en beantwoord moet word (Theart 1977:101). Soos wat maatskaplike veranderinge dus intree, sal die mens telkens anders antwoord op die appél wat andragogiese begeleiding tot hom rig. In hierdie verband sê Van Gelder en Van der Velde (1968:7): "De maatschappelijke veranderingen en de daarmee samengaande herformulering van de pedagogische inzichten vereisen, dat de theoreticus en de practicus een open oog voor nieuwe ontwikkelingen blijven houden".

Die basiese postulaat van die metabletiese metode is die veranderlikheid van die mens en samehangend daarmee die veranderlikheid van sy kulturele instellings (Theart 1977:12). Wanneer na die veranderlikheid van die mens verwys word, word geensins bedoel dat hy veranderbaar is nie. Veranderlikheid dui op veranderinge wat intree met behoud van die

blywende. Veranderbaarheid dui op radikale en wesenlike veranderinge, wat onaanvaarbaar is en daarom word die menslike grondvorm veranderlikheid-in-onveranderbaarheid gepostuleer (vergelyk 2.3.9).

Die metabletika neem sy vertrekpunt in die leefwêreld, omdat mens en wêreld vir die metabletikus één is en slegs in hierdie eenheid lê die verandering (Theart 1977:98-99). Die fenomenologiese benaderingsingesteldheid vorm dus die basis vir die metabletiese metode. Gevolglik is 'n deeglike begrip van die metabletika, of die leer van verandering, slegs teen die agtergrond van die fenomenologiese moontlik. Dit beteken dat die metabletiese metode nie van die fenomenologiese benaderingswyse geskei kan word nie (Kruger 1992:74).

Die mens en sy leefwêreld is op mekaar aangewese. Die een kan nie sonder die ander bedink word nie. Die mens is nie maar net in die wêreld teenwoordig nie, hy is ook aktief daarby betrokke. Dit beteken dat die mens voortdurend besig is om die wêreld tot 'n wêreld vir hom te herskep (vergelyk 2.3.2.). Wanneer die wêreld veranderinge ondergaan, sal die mens ook noodwendig deur hierdie veranderinge geraak word.

Die metabletiese dui dus in hierdie verhandeling op die soeke na die blywende van begeleidende onderwys binne die veranderlike daarvan. Deur die gebruik van die metabletiese metode, word die aard en omvang van die veranderinge in 'n kontemporêre-moderne leefwêreld blootgelê en word die invloed wat hierdie veranderinge op die grondvorme van menswees het, aan die lig gebring.

1.4.5 Hermeneutiese metode

Die begrip hermeneuties is afkomstig van die Griekse hermeneutikos, wat onder andere beteken dit wat die betekenis verklaar - uitlegkunde (Van Rensburg en Landman 1992:82). Die hermeneutiese metode is 'n sinsamehang-openbarende metode en as sodanig kan dit beskryf word as die weg van die hermeneutiese vraag. Dit beteken dat in verband met elke essensie die vraag gevra word: "Waartoe dien hierdie essensie?" Met ander woorde, vir

welke ander essensie(s) se verwerkliking is hierdie besondere essensie 'n moontlikheidsvoorwaarde? 'n Antwoord op die vraag is dan telkens 'n beskrywing van sinsamehange en op dié wyse word daar dan ook 'n verdere uitleg van 'n essensie gegee (Landman *et al.* 1975a:22). Andragogiese essensies is nie geïsoleerd van mekaar nie en toon sinsamehangende verbande. Daarom is dit noodsaaklik dat die andragogieker in sy wetenskapsbeoefening (Andragogiek), die hermeneutiese werkswyse sal aanwend.

Landman *et al.* (1975b:90) wys verder daarop dat "Sonder die begrypende en beskrywende medewerking van die Hermeneutiek is die beoefening van Pedagogiek as vorm van wetenskap onvolledig". Hierdie uitspraak is ook geldig vir die Andragogiek (vergelyk 1.2.2). In hierdie verhandeling sal die andragogiese essensies wat langs fenomenologiese weg onthul is, verder uitgelê word ten einde die verband tussen die essensies en die begeleidingsopgaaf van die onderwyskollegedoseant aan te toon.

Die begeleidingsopgaaf van dosente word ondersoek teen die agtergrond van 'n kontemporêre-moderne wêreld. Hierdie snel veranderende wêreld word beskryf en uitgelê om die verbande tussen veranderinge en die veranderde eise van die agein bloot te lê.

'n Verdere metode wat in hierdie verhandeling aangewend gaan word, is die kontradiktoriese metode wat vervolgens aan die orde gestel gaan word.

1.4.6 Kontradiktoriese metode

Kontradiksie is afgelei van die Latynse contradictus, deelwoord van contradiscere wat teenspraak, weerspreking, teenstrydigheid beteken (Van Rensburg *et al.* 1994:114). Die teenspraak is 'n verifiëringswyse om die essensiële in sy ontiese status te bevestig.

Vir die outentieke verskyning van die andragogiese begeleidingsgebeure, moet die andragogiese strukture vertrou, begryping en gesag aanwesig wees. Hierdie andragogiese strukture blyk moontlikheidsvoorwaarde te wees vir die verwerkliking van die andragogiese. In wedersydse vertrou tussen begeleier en begeleidene, is dit vir die

begeleide moontlik om sy moontlikhede te verwerklik. Dit kan alleen geskied indien die begeleier die begeleide ten volle begryp en die begeleide die gesag van die begeleier aanvaar. As teenstelling of kontradiksies van genoemde strukture kan gestel word wantroue, nie-begryping en gesagloosheid. 'n Toetsing van die begeleidingswerklikheid self toon duidelik dat die begeleide vir sy volwasserwording daarvan afhanklik is dat die begeleier vir hom 'n vertrouens-, begrypings- en aanspreek-aanhoor-ruimte moet stig. Wie dus wantroue, nie-begryping en gesagloosheid poneer, is besig met anti-andragogiese propaganda (vergelyk Landman *et al.* 1975b:86-87: self toegepas op die andragogiese).

In hierdie verhandeling word die kontradiktoriese metode verder aangewend deurdat gepoog gaan word om aan te toon dat 'n tegnokratiese wêreld die moontlikheid besit om 'n vertrouens-, begrypings- en aanspreek-aanhoor-verhouding tussen dosent en student te verduister sodat dialoogverheffing nie kan plaasvind nie (vergelyk hoofstuk drie).

Hiermee word volstaan met die metodes wat in hierdie verhandeling aangewend sal word.

1.5 PROGRAMMAANKONDIGING

Na die voorafgaande algemene oriëntering, probleemstelling en metodologiese verantwoording, is die hoofmomente in die verdere program van ondersoek die volgende:

In **Hoofstuk Twee** word die Fundamentele Andragogiek langs antropologies-ontologiese weg begrond, enkele grondvorme van menswees beskryf en aandag gegee aan die hunkeringe van die onderwysstudent-in-opleiding as ageinsgebeure.

In **Hoofstuk Drie** word ondersoek ingestel na 'n snel veranderende wêreld, om vas te stel in watter mate snelle verandering 'n bedreiging vir die grondvorme van menswees inhou.

In **Hoofstuk Vier** word die opleiding van onderwysers in 'n kontemporêr-moderne wêreld, met spesiale verwysing na die Republiek van Suid-Afrika, aan die orde gestel. Daar word

ook ondersoek ingestel na die noodsaaklikheid van Fundamentele Andragogiek in onderwysersopleiding as ageinsgebeure in 'n nuwe demokratiese Suid-Afrika.

Afsluitend word in **Hoofstuk Vyf** enersyds 'n terugblik oor die uitkomste van die verskillende hoofstukke gedoen en andersyds toekomstake geïdentifiseer vir onderwysersopleiding op grond van dit wat uit die onderhawige besinning en ondersoek op die voorgrond getree het.

1.6 SAMEVATTING

In hierdie oriënterende hoofstuk is getoon dat wat die agogiese gebeure op andragogiese niveau betref die onderwyskollegedoseant die opgawe het om die onderwysstudent-in-opleiding tot verdere volwassewording te begelei. Die tema van die studie, naamlik, Fundamentele Andragogiek en die opleiding van onderwysers in 'n kontemporêr-moderne wêreld: 'n kritiese besinning, is in die tematologiese ontleding in perspektief gestel deur die verduideliking van relevante en verbandhoudende begrippe.

In die probleemstelling is die onderskeie aspekte van die probleem uitgelig en bevera. Daarna is die navorsingsmetodes aan die hand waarvan die probleem ondersoek word, kortliks aan die orde gestel. Laastens is 'n kort vooruitskou gegee van wat in die volgende hoofstukke aangebied word.

Teen die voorgaande agtergrond sal vervolgens oorgegaan word tot 'n antropologies-ontologiese fundering van die Fundamentele Andragogiek. Aandag sal ook gegee word aan die beskrywing van enkele grondvorme van menswees en die hunkeringe van die onderwysstudent as mens in die lig van die begeleidingstaak van die onderwyskollegedoseant.

HOOFSTUK TWEE

'N ANTROPOLOGIES-ONTOLOGIESE FUNDERING VAN FUNDAMENTELE ANDRAGOGIEK EN DIE HUNKERINGE VAN DIE ONDERWYSSTUDENT-IN-OPLEIDING AS AGEINSGEBEURE

2.1 INLEIDEND

In hoofstuk een is aangekondig dat 'n poging aangewend gaan word om Fundamentele Andragogiek te begrond. In funderingsarbeid gaan dit om die aantoon van die wesensaard as die grondliggende moontlikheidsvoorwaarde, wat daardie verskynsel maak wat dit is (Gründling 1993:15). Sonder hierdie moontlikheidsvoorwaardes kan die verskynsel met ander woorde nie wees wat dit essensieel is nie.

Voorgaande impliseer dat in die lig van die titel van die verhandeling, fundering van Fundamentele Andragogiek noodsaaklik is teneinde die wese van 'n wetenskaplik verantwoordbare begeleidingsgebeure tussen volwassenes onderling aan die lig te bring (Van Rensburg *et al.* 1994:69). Fundering van die Fundamentele Andragogiek is moontlik deur 'n fenomenologiese deurskouing van die werklike essensies van die andragogiese gebeure te onderneem. Sodanige deurskouing is 'n antropologies-ontologiese beskrywing van die andragogie as werklikheidsgebeure soos dit essensieel is. Fundamentele Andragogiek as deeldisipline van die Andragogiek word dus begrond in die begeleidingsverskynsel. In 'n fundering van die begeleidingsgebeure as medegangerskap tussen volwassenes onderling word besinnend gevra na die essensies wat die andragogiese gebeure moontlik maak, met ander woorde daar word gevra na die diepste synsgronde van die andragogiese.

Hieruit volg dat moontlike funderingsvrae soos volg geformuleer kan word:

- waaruit ontstaan die andragogiese en waartoe dien dit? (kyk ook p.50-51 in hierdie verband).

- Hoe moet die mens wees om as mens gereken te word? Anders gestel: Watter grondvorme openbaar die wese van die mens soos hy werklik essensieel is? (kyk ook p.51 in hierdie verband).

Voordat egter oorgegaan word tot funderingsarbeid, is dit noodsaaklik om die begrip "antropologies-ontologies" toe te lig.

2.2 DIE BEGRIP "ANTROPOLOGIES-ONTOLOGIES"

Die begrip ontologies word eerste verklaar sodat die betekenis van die samestelling antropologies-ontologies duideliker sal blyk.

Die Griekse woord ontos waarvan onties afgelei is, is die onvoltooide deelwoordsvorm van die werkwoord "is". Dit kan letterlik vertaal word met die Afrikaanse woord wesende (issende) wat in die gangbare taal met synde vertaal word en 'n toestand van te-wees of bestaan aandui. Dit dui met ander woorde op dinge of sake wat met die werklikheid gegewe is. (Van Rensburg *et al.* 1994:167).

Die Griekse woord logos hou verband met die woord logies en is afgelei van die werkwoord wat aanvanklik beteken om te versamel, te tel, te bereken, en oordragtelik dus om vir jouself bymekaar te bring, en daarom ook te vertel as openbaar maak, van wat versamel, getel en bymekaar gereken is. In die klassieke Grieks en veral in die Filosofie, word die woord logos in oordragtelike sin gebruik in die betekenis van verstand of rede. In die huidige wetenskapsopset dui die agtervoegsel -logie 'n wetenskap aan. (Van Rensburg *et al.* 1994:285).

Uit die voorgaande uiteensetting volg dit dat die ontologie die wetenskap is wat die gegewe syndes, met ander woorde die essensiële van die werklikheid, dit is die ontiese, bevraag. Die gegewe syndes waarvan daar sprake is, is vir alle mense te alle tye gegee. Onder hierdie kategorie val ook die begeleidingsverskynsel op andragogiese niveau, wat

voortspruit uit die mens se perenniale noodbelewung en medesynsbetrokkenheid, wat van besondere betekenis is vir hierdie verhandeling.

Die Griekse woord anthropos in die samestelling antropologie is waarskynlik afkomstig van 'n samestelling wat daarop dui dat die anthropos 'n wese is wat 'n man se voorkoms vertoon (Van Rensburg *et al.* 1994:11). Antropologie as logos aangaande die anthropos is nie daarop gerig om bloot bepaalde soortkenmerke van die mens te beskryf nie. Dit is wetenskaplike stelling in sisteemgeheel aangaande alle sigbaarwordende, universele feite, met betrekking tot die mens (Mattheus 1989:97). As sodanig dien die antropologie as fundering vir 'n totale en radikale beskouing op menslike betrokkenheid as leëwêreldlike betrokkenheid (Van Rensburg *et al.* 1994:11). Hierdie leëwêreldlike betrokkenheid kom tot openbaring in die konstituering van die werklikheid. Die Andragogiek moet om verantwoorde wetenskapsbeoefening te kan wees, eerstens menskundig (antropologies) georiënteer wees, en andersyds gesien word teen die volle werklikheid as agtergrond, dit wil sê ontologies gefundeer wees.

'n Antropologies-ontologiese fundering van Fundamentele Andragogiek dui daarop dat die Fundamentele Andragogieker die agogiese as menslike gebeure na sy wese ondervra teen die universele werklikheid as agtergrond. Om die agogiese as opleidingsgebeure te kan begryp, is dit noodsaaklik om die wese van die mens, dus ook die onderwyser-in-opleiding as mens en die rol van agein in onderwysersopleiding, van nader te beskou.

In voorgaande verband wys Oberholzer, C.K. (1968:142-150) daarop dat die denke oor die mens nie aan die hand van gegewens buite en vreemd aan die mens onderneem kan word nie, maar uitsluitlik in terme van die mens self. Verder: finale en dus afdoende wesensbepaling aangaande die mens, is net nie moontlik nie, aangesien die mens ondeurgrondelik is. Geen enkele modus van menswees (pedagogiese, andragogiese en gerontagogiese) mag vernihiliseer, tot iets anders gereduseer en daarmee verabsoluteer word nie. Daarom stel Oberholzer, C.K. (1968:150) dit duidelik "dat die mens in elke opsig en onder alle omstandighede gesien moet word as mens en in alles menslik, dus in die *menslike* van sy menswees en dit is as singewende-deur-die-sin-belewende gebeure.

Egte antropologiese denke dui dus op die radikale en die totale deurdenking van die *menslike* van die mens; dit beliggaam 'n soektog na wat die mens tot mens maak, los en vry van die diktatuur van enige geslote sisteem".

Wanneer 'n fenomenologiese ondersoek ingestel word na die wese van die mens word onder andere grondvorme van menswees geopenbaar. Daarom sê Oberholzer, C.K. en Greyling (1981:110) pertinent in hierdie verband: "Die deurdenking van die andragologiese essensies met die oog op die aan die lig bring van die grondvorme beteken wesenlik 'n tot spreke bring van die verborge logos as die draende onderbou ook van die totale andragogiek".

Vervolgens word enkele grondvorme van menswees in die lig van die begeleidingstaak van die onderwyskollegedosent kortliks aan die orde gestel.

2.3 GRONDVORME VAN MENSWEES

2.3.1 Inleidend

In hierdie verhandeling waar die onderwyser-in-opleiding as mens, die opleiding van onderwysers as andragologiese gebeure en die dosent as begeleier ondersoek word, gaan gepoog word om grondvorme van menswees te deurskou en te bespreek. Enkele grondvorme van menswees word vir hierdie bespreking uitgesonder, om later in hoofstuk drie aan te toon hoe hierdie grondvorme deur die veranderinge van 'n kontemporêre-moderne wêreld bedreig word.

'n Besinning oor die wese van die mens is onvolledig indien uit die oog verloor word dat die mens in 'n wêreld eksisteer, want: "As eksistensie is die mens altyd reeds in die wêreld en van meet af gemoeid met wat werklik is" (Gous 1967:11). Die grondvorm in-die-wêreld-wees (Dasein) word nou kortliks aan die orde gestel.

2.3.2 Dasein

Dasein is saamgestel uit die Duitse da - daar + sein -is, wees. In die voorvoegsel da lê die begrip van teenwoordigheid elders opgesluit (Van Rensburg *et al.* 1994:276). In antropologiese konteks dui hierdie "teenwoordigheid elders" op die mens se in-die-wêreld-wees.

In-die-wêreld-wees is moontlikheidsvoorwaarde vir menswees want "wie mens sê bedoel terselfdertyd wêreldbetrokkenheid en wie van wêreld praat veronderstel onmiddellik die mens" (Oberholzer, C.K. in Cronje 1966:24). Dasein is dus die eerste werklikheidskategorie (synskategorie) en is moontlikheidsvoorwaarde vir die antropologiese kategorieë wat die menslikheid van die mens beskryf (Gerber 1972:37). Wanneer Dasein as eerste synskategorie verwoord word, verwys dit nie na 'n prioriteitsvolgorde nie, maar as oopmakende, vestigende en sentrale aanduidende kategorie, wat vir die denker die plek en gesteldheid gee waar die menslike van die mens bemerk en beskryf kan word. Ander kategorieë beklemtoon en verhelder die menslike van die mens, maar die eerste synskategorie verwoord die mees essensiële aanduiding van waar en hoe die mens hom bevind (Mattheus 1989:95).

Gerber (1972:29) beweer voorts: "Sonder **in-die-wêreld-wees** is die menslikheid van die mens in al sy variante dus ook mens-wees in pedagogiese situasies nie begrypbaar nie". Direk voorgaande geld dus ook vir menswees in andragogiese situasies.

Mattheus (1989:95) bevestig Gerber se siening wanneer sy verklaar: "In die vraag na die menslikheid van die mens moet rekening gehou word met sy in-die-wêreld-wees, anders kan die mens nie in 'n menslike werklikheid bestudeer word nie.... Wie na die menslikheid van die mens vra, moet dus met sy in-die-wêreld-wees begin, want hierdeur word alle verdere denke aangaande hom moontlik.....".

Gerber ([S.a]:18) gaan voort en beweer na aanleiding van Landman dat die in-die-wêreld-wees van die mens die knooppunt is waar die werklikheid as teenwoordigheid aan die lig tree. "In-die-wêreld-wees is **verstaansvoorwaarde** vir die menslike synswyse en al sy te onderskeie handeling (byvoorbeeld opvoedingshandelinge), Dus impliseer hierdie in-

die-wêreld-wees verder dat die mens en sy handeling se werklike essensies en sin slegs vanweë sy **teenwoordigheid-in-die-wêreld** oopgedek kan word" (Landman en Gous in Gerber 1972:28).

Wat tot dusver aangaande die Dasein bespreek is, impliseer vir hierdie verhandeling dat 'n besinning oor die wese van die onderwyser-in-opleiding as noodhebbende mens nie losgemaak kan word van sy in-die-wêreld-wees of Dasein nie. Daarom moet die onderwyser-in-opleiding binne die wêreld waarin hy lewe en sy opleiding ontvang, beskou word. Die mens is 'n wese wat weet dat hy op verskillende wyses in en aan die wêreld teenwoordig is (Van Rensburg *et al.* 1994:76). Die voorsetsel in in die voorgaande sin dui op 'n by-en-met-die-ander-wees, 'n gerig-wees-op en 'n oop-staan vir die werklikheid. Die voorsetsel aan word in dieselfde sinsverband gebruik as in die uitdrukkings "ek is aan die skryf" en "die weer is aan die opklaar" (Gerber [S.a.]:19). Die mens is nie maar net in die wêreld teenwoordig nie, hy is ook aktief daarby betrokke. Dit beteken dat die mens voortdurend besig is om die wêreld tot 'n wêreld vir hom te herskep. Sodoende verwesenlik hy homself as mens en vermenslik, met ander woorde humaniseer hy die wêreld deur die totaliteit van sy handeling (Gunter 1985:89).

In die lig van die voorgaande kan saam met Gerber ([S.a.]:20) gestem word wanneer hy sê dat Dasein, eksistensie as intensionaliteit en wêreldervarende lewe, almal sinoniem-begrippe is om menswees as in-en-aan-die-wêreld-wees te verwoord. Die mens is nie net in die wêreld nie, maar is intensioneel betrokke by sy daarwees as 'n wyse van ontmoeting met die wêreld. In hierdie ontmoeting as 'n gerigtheid op die wêreld is die mens openheid en inisiatief van verhoudinge waardeur die wêreld sy leefwêreld word. Die mens skep dus sy wêreld in medemenslike gemoeidheid en hierdie medemenslike gemoeidheid word gemanifesteer in die mens se voortdurende dialoogvoering wanneer hy in verhouding tree met die dinge, die ander en God.

Hierdie aan-die-wêreld-wees van die mens wat op die dinamiese karakter van sy wêreldbewoning dui, impliseer dat die mens se wêreld voortdurend verander. In hierdie verband wys Van Niekerk (1991:75) daarop dat dit nie die feitlike aangaande die mens se in-die-wêreld-wees is wat verander nie (dit is onveranderlik) maar dat die inhoud van sy

wêreldbetekening en die sin wat hy in sy wêreld vind voortdurend verander. Vir 'n begryping van veranderde wêreldbetekening en die inhoud van die verhouding mens en wêreld, is dit nodig om die mens in sy besondere wêreld op 'n bepaalde tydstip te bekyk en te beskryf.

In hierdie verhandeling word onder andere ondersoek ingestel na 'n kontemporêr-moderne wêreld waarin die onderwyser-in-opleiding hom bevind (vergelyk hoofstuk drie). Alleen wanneer die begeleier op andragogiese niveau (die onderwyskollegedosent) die wêreld ken en begryp vanwaar die student sy appèl tot begeleidingshulp rig, kan hy op toereikende wyse antwoord "...aangesien steungewing slegs vanuit die vertrouetheid met die wêreld van daardie ander kan geskied" (Oberholzer, C.K. 1968:171).

In hierdie wêreld as 'n voortdurende situasieveranderlikheid (Oberholzer, C.K.) is die mens nooit alleen nie want: "Die wêreld is dit wat die mens met ander mense deel, en dit is dié deel-neming aan dieselfde wêreld wat medemenslikheid moontlik maak" (Landman en Gous 1969:56). Vermeulen (1984:84) sluit hierby aan as hy sê: "Die wording van die mens is nie 'n wording in alleenheid nie, maar 'n wording in medesynsbetrokkenheid".

2.3.3 Medesynsbetrokkenheid

Om met ander mense te verkeer is deel van die mens se aard en wese en daarom is medesynsbetrokkenheid as medemensgemoeidheid een van die grondvorme van menswees. Die mens kan slegs mens wees in verhouding met ander mense en daarom is een van die belangrikste handeling van die mens juis om verhoudinge te stig.

Die verhouding tussen mens en medemens is egter diagogies van aard, waarmee bedoel word dat mense mekaar wedersyds nodig het om werklik mens te wees. Die dosent as begeleier en student as begeleide, is wedersyds noodhebbend, steun mekaar wedersyds tot toereikende menswording en is derhalwe wedersydse eksisterende korrektief vir mekaar.

Om die student tot gedyende menswording te steun, moet die dosent die hulpbehoewendheid van die student raaksien soos dit in sy ongeborgenheidsbeleving openbaar word. In hierdie verband wys Oberholzer, C.K. en Greyling (1981:36) daarop dat daar 'n soort gevoelsmatige of affektiewe band tussen mens en werklikheid of komponente daarvan bestaan. Hierdie patiese verbondenheid maak dat die mens se verhouding tot die werklikheid een van beleving is. Die mens beleef egter geborgenheid of ongeborgenheid en insiggewend sê Oberholzer, C.K. en Greyling (1981:36) in hierdie verband: "Sonder ongeborgenheidsbeleving sou daar geen eksistensiële noodroep en geen agogiese noodsaak wees nie. Die menslike bestaan sou dan loutere dingmatigheid en blinde kousaal-meganiese gedetermineerdheid wees". Met ander woorde die mens sou nie mens wees nie, maar 'n ding.

Hieruit volg dat menswording alleen voltrek kan word in medesynsbetrokkenheid, en daarom moet die dosent en student mekaar aanvaar en is hulle medegangers, steungewers, bondgenote en lotgenote in 'n tersiêre opleidingsituasie vir en met mekaar. Alhoewel mense mekaar tot gedyende menswording steun, is elke mens ook self by sy eie menswording betrokke. Van Zyl (1975:248) wys op 'n belangrike aspek in hierdie verband, naamlik: "Medesyn roep op tot selfsyn. In die eerste instansie staan elke mens alleen voor 'n eie bevraagdhed. Hy is geen uitgelewerde aan 'n samelewingstruktuur wat hom na willekeur manipuleer tot blote karikatuurbeeld nie". Die implikasie hiervan is dat die dosent deur sy onderskraging en beskikbaarheid, die student geleentheid moet gee om homself te realiseer. Alleen dan vind ware agogiese steun plaas en is die dosent ware medemens vir die student.

2.3.4 Ongelykheid-in-gelykwaardigheid

Elke mens, ongeag ras, kleur, ouderdom, status, geslag of wat ook al, is draer van 'n onvernietigbare waardigheid. Waardigheid is die onvervreembare reg wat elkeen wat mens is, toekom. Die begrip waardigheid kan nooit vir 'n dier of ding gebruik word nie, want in teenstelling met die dier of ding wat sy waarde as vorm van nuttigheid kan verloor, is waardigheid of digniteit van die mens onvernietigbaar. Alleenlik die mens is

draer van waardigheid en hierdie waardigheid wat met menswees gegee is, mag nooit deur die mens se eie toedoen of deur ander geskend word nie (Oberholzer, C.K. en Greyling 1981:127). Landman (1961:10) sê in hierdie verband: "...dat elke ding sy waarde het, maar dat slegs die mens waardigheid besit. Die kern van ons menswees as persoonwees sentreer om die gedagte van menswaardigheid. Dit beteken dat die mens nooit as 'n middel tot 'n doel gedegradeer durf word nie, dat hy nooit tot saak gemaak mag word nie want dan ondergaan hy onwaardige behandeling".

Alle mense is nie net draers van onvernietigbare waardigheid nie, hulle is ook ontologies gelykwaardig. Die bekleding van gelyke ontologiese status gaan gepaard met 'n opgawe en 'n taak om te voldoen aan die eise van reine menslikheid. Die taakkarakter van die mens se lewe lê in die bewaring van sy menslikheid (Venter 1990:81). Daarom is die skending van eie waardigheid en die van ander op 'n kwaadwillige wyse die grootste smet wat 'n mens op homself kan bring (Oberholzer, C.K. en Greyling 1981:127). Die mens word dus voortdurend opgeroep tot eerbied vir sowel eie waardigheid as dié van ander en daarom sê Oberholzer, C.K. en Greyling (1981:21): "Wie nog eerbied vir sigself en vir die waardigheid van die ander het, bevind homself op die weg van gedyende menswording. Daar word toenemend voldoen aan die eise om as 'n mens gereken te word".

Alhoewel waardigheid met menswees gegee is, moet die mens sy waardigheid tot gedyende vergestaltung bring en hiervoor het die mens ander mense nodig. Die andragogiese kan egter net verskyn en gerealiseer word indien daar onderlinge ongelykheid tussen begeleier (dosent) en begeleidene (onderwysstudent) bestaan, aangesien dit afstand skep om aan simpatieke gesagsleiding sy regmatige plek toe te ken. Oberholzer, C.K. en Greyling (1981:128) beklemtoon pertinent: "Ongelykheid is 'n onweerlegbare realiteit wat op alle *niveaus* van dialoogvoering gehandhaaf moet word. Dit is die onmisbare voorwaarde vir die verheffing van die dialoog. Wie die "heilige wet" van die gelykheid propageer, vernietig afstand; wie afstand vernietig misken die plek van gesag in menslike verhoudinge en wie die aandeel van gesag betwyfel, stig chaos en propageer permissiwiteit".

Menslike gelykwaardigheid is 'n ontologiese grondfeit maar dit veronderstel nie sonder

meer gelykheid nie (De Beer [S.a.]:61). In hierdie verband sê Van Den Berg (1967:189): "Wij zijn niet gelijk. Wij zijn ongelijk, zeer ongelijk en gevaarlijk ongelijk". Hierdie ongelykheid dui op die graduele verskil tussen begeleier en begeleidene as moontlikheidsvoorwaarde vir dialoogvoering in sy verheffende opset. Geslaagde dialoogvoering dui juis op 'n gedyende betrokkenheid by menswording. Die ongelykheid tussen dosent en student is juis daarin geleë dat die dosent as begeleier oor meerdere lewenservaring as die student (begeleide) beskik.

Die grondvorm ongelykheid-in-gelykwaardigheid, impliseer in hierdie ondersoek dat daar 'n professionele afstand tussen dosent en student bestaan. Hierdie professionele afstand is moontlikheidsvoorwaarde vir die handhawing van die gesagsverhouding op andragogiese niveau. Treffend formuleer Oberholzer, C.K. en Greyling (1981:10) in hierdie verband: "Daar kan hoegenaamd geen organisasie en orde in enige andragogiese gesitueerdheid soos ... 'n akademiese inrigting ... wees nie *indien ongelykheid moet wyk*. So iets sal onvermydelik tot chaos en totale ontwigting lei".

2.3.5 Personale ongeslotenheid

Die begrip personaal dui op die radikale andersheid tussen die mens en nie-menslike bestaansvorme, dit wil sê dit dui op die menslikheid van die mens (Van Rensburg *et al.* 1994:193).

Die Dasein word as synsongeslotenheid beskryf om daarmee die mens se openheid vir en gerig-wees op die werklikheid te beklemtoon. Die begrippe openheid vir en gerigtheid op, dui op die dinamiese gerelationeerdeheid tussen mens en wêreld (Munnik 1985:110). Die mens is intensioneel gerig op die wêreld om dit te bewoon, te beheers en te omvorm tot leefwêreld. Hy kan sy wêreld egter nooit voltooi nie en is self altyd onvoltooid. Hierdie onvoltooidheid is volgens Oberholzer, C.K. (1968:162) "... 'n onvoltooidheid-met-opdrag vir die toekoms".

Alhoewel die wêreld waarin en waarheen die mens sy aktiwiteite rig onvoltooibaar is en

hy dit vanuit homself met alle beskikbare middele nooit sal kan voltooi nie, het die mens egter 'n Godgegewe toekomsopdrag, naamlik om die aarde te bewoon en te bewerk (Bybel 1987:2:Genesis 1 vers 28). Wanneer die dosent besig is om onderwysers op te lei, gee hy uitvoering aan hierdie toekomsopdrag. Terselfdertyd word die student voorberei om uitvoering aan hierdie toekomsopdrag te gee waardeur uitdrukking aan sy outentieke menswees gegee word.

Die mens is nie net synsongeslotene nie, maar ook die wêreld waarin hy hom bevind is 'n ongeslote wêreld van betekenis deur die mens self gegee. Hierteenoor kan die wêreld waarin die dier hom bevind 'n geslote wêreld genoem word. Die dier tree op volgens sy instinkte en dinge het vir die dier vaste betekenis, of betekenisloosheid. Van Zyl (1975: 276) wys egter daarop dat die mens wel sekere vastighede in sy wêreld nodig het en daarom is dit 'n wêreld "..... waarin die mens sekere vastighede moet vind. Sonder sulke steunsekerhede kan dit nie 'n bewoonbare wêreld word nie. As taakverrigter kan hy nie buite 'n gegewe werklikheid beweeg nie en staan hy wesenlik onder die gesag van die werklikheid wat is. Daarbuite kan hy nie eksisteer nie". Beide dosent en student is taakverrigters en deur die verrigting van hulle take erken hulle die gesag wat hulle oproep om hulle wêreld bewoonbaar te maak deur sinvinding en singewing.

In die bespreking van Dasein is aangetoon dat eksistensie dui op die wyse waarop die mens aan sy Dasein gestalte gee. In die direk voorgaande paragraaf is gemeld dat 'n mens sy wêreld bewoonbaar maak deur singewing en sinvinding. In hierdie verband wys Franzsen (1993:81) insiggewend daarop dat die mens se eksistensie nie per sé sinvol is nie. Indien die mens se eksistensie menswaardigheid vergestalt en hy eksisteer in ooreenstemming met sy gegewe moontlikhede, eksisteer hy sinvol. Wanneer die mens nie in staat is om toegelaat te word om die mens te wees wat hy bedoel is om te wees nie, kan daar nie van sinvolle eksistensie sprake wees nie. Die dosent moet die student as synsopenheid aanvaar en hom op 'n menswaardige wyse begelei dat hy sy moontlikhede verwesenlik en sy bestaan as onderwyser sinvol kan ervaar en beleef.

Vroeër is in hierdie bespreking melding gemaak van gesag wat die mens aanspreek. Gesag is nie vreemd aan die wese van die mens nie. "Dit is kenmerkend van die mens dat

hy ter wille van sy eie veiligheid en geborgenheid soek na gesag wat eise aan hom stel, 'n opdrag aan hom gee, 'n aanspraak op sy toewyding en diens maak, gehoorsaamheid van hom vra en beslag lê op sy lewe. Namate die mens aan hierdie wekroep gehoor gee, verwerf hy outentieke vryheid" (Van Rensburg *et al.* 1994:79). Gesag en vryheid kan dus nie van mekaar losgedink word nie en derhalwe is menslike vryheid altyd 'n vryheid-tot-verantwoordelikheid (Van Rensburg *et al.* 1994:79).

Vryheid is 'n noodsaaklikheid vir wêreldkonstituering. Dit beteken dat die mens vry is om te handel volgens sy eie wilsbesluit sodat hy binne bepaalde gesitueerdheid sy moontlikhede kan ontwerp en sy geleenthede kan benut. In die verowering van vryheid en ontwerp van moontlikhede, moet die mens voortdurend verantwoording doen aan homself, aan ander en aan sy Skepper (Mattheus 1989:118). Dit is dus belangrik dat die dosent die onderwysstudent as persoon die geleentheid sal gee om sy vryheid te aktualiseer en verantwoording te neem vir die besluite wat hy as student geneem het. Alleen dan word die student se menswees bevestig deur die dosent. Die student bevestig op sy beurt sy eie menslikheid deurdat hy as synsongeslotene in die aktualiteit van elke situasie rekenskap van die sinvolheid al dan nie van sy keuses gee, want wat die mens is, is hy omdat hy verkies om dit te wees (Oberholzer, C.K. 1968:163). Personale ongeslotenheid impliseer dus vryheid om keuses te maak en hierdie keuses word gelei en bepaal deur norme wat aan die student voorgehou word en wat as rigsgoere in sy menslike eksistensie geld.

2.3.6 Normatiwiteit

Die begrip norm is afgelei van die Latynse norma - winkelhaak; in oordragtelike sin - om te meet. 'n Norm word gebruik in die sin van 'n maatstaf om te meet of te beoordeel; daarom ook 'n kriterium. Hierdie norm word afgelei uit die betekenis wat 'n sekere saak of objek het, met ander woorde uit die waardes van 'n sekere saak of objek. (Van Rensburg *et al.* 1994:151-152). Norme impliseer dus altyd sekere waardes. Dit is egter net die mens wat in staat is tot waardetoekenning en daarom is die toewysing van die waardevolle voorwaarde vir menswording as uitdrukking van menslikheid (Van Zyl 1975:116). Hieruit is dit duidelik dat normatiwiteit 'n grondvorm van menswees is en aan die mens 'n

uitsonderingsposisie in die wêreld gee. Om egter sy lewe in hierdie wêreld te kan lei het die mens nood aan steun- en rigpunte aan die hand waarvan hy hom altyd in 'n onsekere wêreld met 'n onsekere toekoms kan oriënteer (Oberholzer, C.K. en Greyling 1981:117). Waardes en norme as rig- en meetsnoere in die lewe van keuses, gee dus aan die mens 'n staan- en vastrapplek vanwaar hy die toekoms sinvol tegemoet kan gaan.

Die mens word egter nie met 'n klaargemaakte waarde-oordeel gebore nie. 'n Waarde-oordeel word verwerf namate die mens sy pad na volwasserwording bewandel. Van Zyl (1975:118) verklaar dat kindwees en jeugdige wees, as wyses van menswees op 'n eie waarderangordening, as sin in die menslike bestaanswyse, aanspraak maak. Hieruit volg dat alhoewel die onderwysstudent as vroegvolwassene op 'n eie waarderangordening aanspraak kan maak, andragogiese steungewing steeds 'n oproep tot persoonlike antwoordgewing is wat die vroegvolwassene aanspreek tot waardevergestalting deur taakverrigting. Aangesien die dosent as begeleier op andragogiese niveau sy lewe rig deur gehoorsaam te wees aan norme, is dit sy plig en verantwoordelikheid om die onderwysstudent aan te spreek deur normvoorlewing. So word daar 'n bepaalde ingesteldheid by die onderwysstudent teenoor norme en waardes gewek waardeur hy sin en betekenis in sy opleiding ervaar en beleef (Van Zyl 1975:116). In hierdie sin en betekenisbeleving speel die religieuse in-die-wêreld-wees 'n belangrike rol.

2.3.7 Religiositeit

Religiositeit is afgelei van die Latynse religare - om te bind; godsdienstig(heid) (Van Rensburg *et al.* 1994:207). Mattheus (1989:33) meld in haar navorsing aangaande religiositeit dat dit byna onmoontlik is om 'n algemene definisie van religiositeit daar te stel. Gründling (1993:7) beskryf religiositeit as "'n grondvorm wat dui op die mens se religieuse in-die-wêreld-wees wat hom laat uitreik na die Transendente. Die Transendente dui op die moontlikheid van wek van lewe met 'n lewensopvatting as bron van lewe, wat uitreik bo die menslike beperktheid of die werklikheid. In die Eksistensiefilosofie word daar klem daarop gelê dat die eksisterende mens kan transendeer op grond van sy intensionaliteit,.....dus ook transendering na die Transendente".

Mattheus (1989:149) wys insiggewend daarop dat alle religieuse opvattinge daarin ooreenstem dat daar 'n verband, 'n verhouding tussen die mens en sy God, 'n god of gode bestaan. Die mens onderskei homself as 'n wese-in-verhouding en daarom ook as iemand in verhouding met die Transendente Een. Alhoewel die besondere aard van die verhoudings tussen sy God, 'n god of gode en die mens in verskillende godsdienstige sienings verskillend is, staan die mens by almal in 'n besonderde verhouding tot sy God, 'n god of gode.

Religiositeit is nie 'n verskynsel wat net by sommige mense voorkom nie, dit is 'n universele lewenswerklikheid wat openbaar word by alle mense van alle tye (Mattheus 1989:150).

Omdat alle mense religieuse wesens is, of hulle nou die Christelike God aanbid, 'n afgod 'n mens, 'n koei, of 'n boom, sal hulle godsdienstigheid die bepalende waarde stel, indien nie die finale nie, wat hulle en hulle kinders se lewenswyses rig. Religieuse oortuiginge het die status van geloof, is bo-wetenskaplik van aard en word as geloofswaarhede beleef en aanvaar. Dit dui derhalwe meer op die gevoelsmatige as die verstandelike (Landman *et al.* 1975a:108). Goosen (1973:80) wys op die onderskeid tussen religiositeit en godsdienstigheid, deur te sê dat die begrip religiositeit universeel is terwyl godsdienstigheid op partikuliere inhoude dui. Daarom kan verklaar word dat religiositeit verdiep tot godsdienstigheid.

Die mens weet dat hy op pad is na 'n verborge toekoms. Hy hunker na die wete dat sy bestaan sinvol is en het dus nood aan 'n staan- en vasstrapplek vanwaar hy hom op die toekoms kan rig en gemoedsrus kan beleef. Die mens se rangorde van waardes en norme verskaf aan hom so 'n staan- en vasstrapplek. Die som van hierdie norme en waardes (behoorlikheidseise) waaraan die mens gehoorsaamheid betoon, vorm sy lewensbeskouing. Die mens as religieuse wese verwerklik sy godsdienstigheid in sy lewensbeskouing.

Die religieuse ingesteldheid van die dosent is van fundamentele belang in die begeleidingsgebeure omdat die begeleidingsgebeure daardeur gerig en gedra word. Die

dosent moet die studente wat aan hom toevertrou word steun tot geloofsvertroue, sodat hulle die toekoms met vertroue kan aandurf. Sonder geloofsvertroue beleef die student ongeborgenheid en kan hy nie uitdrukking gee aan sy menslikheid nie. Insiggewend gee Carlson (1973:153) die volgende advies aan almal betrokke by die opleiding van toekomstige onderwysers: "Give them the finest religious training possible, strengthen their faith in every way conceivable, but make available an environment so academically and intellectually stimulating that it will enhance their ability to meet and cope with the demands of society and the world of education; provide for them so many opportunities to grow socially, culturally, creatively and reflectively; that they will leave the college community as the finest personalities it is possible to develop, not rigid and dogmatic, but possessing a deeply religious experience that enhances them as people, teachers, and professional assets". Die implikasie hiervan is onder andere dat die student by gebrek aan geloofsvertroue, ongeborgenheid beleef en nie sinvolle uitdrukking aan sy Dasein as kulturaliteitvergestaltende-aktiwiteit sal kan gee nie.

2.3.8 Kulturaliteit

Die begrip kultuur is afgelei van die Latynse colere wat wys op die bewerking, bebouing, bewaring en veredeling van die grond (Van Rensburg *et al.* 1994:120). Deur sy kultuurskeppinge konstitueer die mens sy lefwêreld en gee sodoende uitdrukking aan sy menswees.

Hoewel mens en kultuur onlosmaaklik aan mekaar verbonde is, word geen mens met kultuur gebore nie, maar word hy in die wêreld waar kultuur bestaan, gebore. Die mens moet kultuur verwerf en skep en hiervoor is hy op medemenslikheid aangewese (Van Zyl 1975:180). Hierdie kultuurverwerwing en kultuurskepping gedy egter die beste onder simpatieke gesagsleiding en derhalwe is simpatieke gesagsleiding nie net essensieel vir opvoeding op pedagogiese niveau nie, maar ook vir begeleiding op andragogiese niveau.

Kultuurskepping word gerig deur die normatiewe. Volgens Louw (1994:2) is dit die enigste weg na verantwoordelike wêreldbetekening en wêreldbeleving. Dit is dus

belangrik dat die dosent die student sal steun om uitvoering te gee aan sy kultuuropdrag, deur werklikheidsontsluiting, kennisverryking en die voorlewing van norme en waardes.

Die norme en waardes van 'n betrokke gemeenskap kan saamgevat word in die lewensbeskouing (vergelyk 2.3.7) wat in 'n betrokke kultuur gehandhaaf word. Verskillende samelewingsverbande gee op partikuliere wyses op grond van norme en waardes, uitdrukking aan die idee van menslikheid. Die implikasie hiervan is dat dosent en student, veral in 'n multikulturele samelewing wedersyds agting vir mekaar se menswaardigheid moet toon al kom hulle menswaardigheid tot uiting in die waardebeleving en waardebestrewing volgens verskillende norme en waardes. Alleenlik wanneer die student so begelei word dat hy sy eie menswaardigheid hoog ag en ook agting vir ander se menswaardigheid toon, kan daar sprake wees van vreedsame kulturaliteitsvergestalting as leefwêreldskeppende aktiwiteit in 'n multikulturele samelewing.

Die mens as kulturaliteitsvergestalter en sy leefwêreld is wedersyds bymekaar betrokke (Greyling 1976:77). Hy is voortdurend besig om sy wêreld te herskep en te verander en soos wat die mens veranderinge aan sy wêreld aanbring, ondergaan hyself veranderinge.

2.3.9 Veranderlikheid

Die mens lewe in 'n snel veranderende wêreld. Hierdie veranderinge is deur die mens self teweeggebring. Alhoewel die toepassing van die vorderinge op tegnologiese gebied die mens se bestaan radikaal verander, kan dit nie die wese van die mens verander nie. Greyling (1976:11) sê pertinent in hierdie verband: "...die mens agter die tegniek en sy artefakte is nog 'n mens soos deur al die eeue heen; hy bly noodhebbende aan 'n ander ten einde te kan weet dat hy aanvaarde is. Daaraan kan geen natuurwetenskap of tegniek iets verander nie". Die verandering waaraan die mens onderhewig is, is die verandering wat hy ondergaan wanneer sy skeppende, omwerkende, andersmakende, nuutvormende en herkonstituerende krag telkens sy gesitueerdheid en sy milieu wysig (Greyling 1976:11).

Die veranderinge wat die mens ondergaan en nog sal ondergaan soos deur tyd en tydsomstandighede bepaal is heeltemal 'n ander saak as veranderbaarheid van die wese van die mens. Dit is net nie moontlik nie. In hierdie verband stel Oberholzer, C.K. en Greyling (1981:12) dit baie pertinent dat "*hoewel die mens veranderlik is, hierdie veranderlikheid nie dui op 'n veranderbaarheid van sy wese nie, dus onveranderbaarheid-in-veranderlikheid..*".

Die mens is tegelyk sowel veranderlikheid as onveranderbaarheid. Dit is veral via sy veranderende dialoogvoering dat die veranderde mens hom kenbaar maak. Hierdie veranderinge is die uitvloeisel van snelle en radikale veranderinge waarmee die jonger generasie te doen kry. Die vroegvolwassene beleef sy wêreld anders as die reeds volwasse dosent. In die lig hiervan is dit belangrik dat die dosent kennis sal neem van die tye en gepaardgaande problematiek waarmee die vroegvolwassene te kampe het. Sodoende sal dit makliker wees vir die dosent om in gesprek te tree met die student. Die dosent moet egter waak teen 'n eenrigting gesprek wat so baie maklik in 'n doseersituasie kan ontstaan - veral waar die student die passiewe ontvanger van inligting is.

Die dosent wat die veranderlikheid van die student aanvaar, aanvaar hom as mens in sy onveranderbaarheid. Aanvaarding is moontlikheidsvoorwaarde vir 'n menswaardige begeleidingspraktyk aangesien vertroue en gesagsaanvaarding hieruit voortspruit. Wanneer dialoogvoering dan in sy verheffende opset plaasvind is beide dosent en student op pad na 'n hoër niveau van menswording. Die teendeel is egter ook waar: indien die dosent die veranderlikheid van die student ontken of negeer, ontstaan 'n dialogiese gaping. Met ander woorde die student rig 'n tevergeefse appèl tot die dosent - die dosent weet nie hoe om op hierdie appèl te antwoord nie, of indien die dosent wel antwoord, word dit nie as antwoord deur die student beleef nie. Die gevolg hiervan is die wedersydse miskenning van menswaardigheid.

Hiermee word volstaan met die enkele grondvorme van menswees wat vir doeleindes van hierdie verhandeling uitgesonder is. Die grondvorme wat in hierdie hoofstuk aan die orde gestel is, maak geensins aanspraak op 'n volledige beskrywing van die wese van die mens nie, want "Wie oor die menslike van die mens besin beweeg op 'n terrein waar daar veral

met soekende antwoorde te doen gekry word. Daar is antropologies-eties-ontologiese wetmatighede aangaande die mens se bestaan waarvan kennis geneem kan word, maar wat nooit ten volle begryp sal kan word nie" (Oberholzer, C.K. en Greyling 1981:105).

Grondvorme van menswees beskryf nie net die andragogiese nie, dit bring ook die wese en uitsonderingsposisie van die mens op die voorgrond. Oberholzer, C.K. en Greyling (1981:19-20) wys daarop dat die mens vanaf die oomblik van sy geboorte volledig mens is. As mens is hy terselfdertyd by die menswording betrokke, nie om iets anders as 'n mens te wees nie, maar om steeds gedyend aan die eise van die reine menslikheid te voldoen. Daar moet egter gewaak word teen die verabsoluttering van die mens asof hy absoluut soewerein en selfgenoegsaam is.

Die doel met die fundering van Fundamentele Andragogiek in hierdie hoofstuk, is om aan te toon dat die Andragogiek as wetenskapsbeoefening antropologies-ontologiese gronde het, met ander woorde dat dit begroot is in die menswees van die mens teen die universele werklikheid as agtergrond.

Die ontologiese gronde van die Fundamentele Andragogiek blyk duidelik uit die bespreking van die Dasein-gedagte. Die antropologiese gronde is geleë in die feit dat in enige wetenskaplike denke oor die mens, dus ook in die Fundamentele Andragogiek, daar altyd rekening gehou moet word met die menslikheid van die mens soos blyk uit die grondvorme van menswees.

In die lig van die voorafgaande besinning oor enkele grondvorme van menswees moet enige antwoorde op die funderingsvrae: waaruit ontstaan die andragogiese en waartoe dien dit? (kyk p. 33) die volgende aspekte in gedagte hou:

- die mens se nood en verbondenheid aan 'n betekenisvolle ander is onmiskenbaar. Die mens as sinsopenheid is lewenslank op 'n wordingsweg. Hierdie wordingsweg kan egter nie alleen bewandel word nie, daarom het die mens ander mense nodig om hom tot gedyender menswees te begelei. Mense het mekaar wedersyds

nodig om werklik mens te wees en sonder die andragogiese kan die volwassene as mens nie waarlik mens wees nie.

- dat die menslikheid van die mens nooit geskend mag word nie. Die andragogiese is daarop gerig om die volwassene te begelei sodat hy sy menslikheid kan vergestalt. Wanneer volwassenes onderling die menslikheid van die ander erken en respekteer dien hulle as wedersydse eksisterende korrektief vir mekaar. Die andragogiese is dus gerig op die erkenning en beskerming van die menslikheid van die mens.

'n Moontlike antwoord op die funderingsvraag: Hoe moet die mens wees om as mens gereken te word? (kyk p.34) moet die volgende insluit:

- die raaksien en erkenning van die misterie en die geheimenis in menswees as synde.
- 'n beskrywing van die mens soos hy is, "ook in sy gekonfronteerdheid met eise van behoorlikheid" (Oberholzer, C.K. en Greyling 1981:107).
- dat die mens vanaf geboorte tot sterwe 'n vorm in funksie in die tyd verteenwoordig.

In die konteks van hierdie verhandeling is geslaagde en sinvolle opleiding van onderwysers moontlik as die begeleier (dosent) kennis dra van die wesenskenmerke (grondvorme) van die mens (dus ook die student) wat hy begelei en van die essensies van die agogiese. Aandag word nou kortliks gegee aan enkele hunkeringe van die onderwysstudent-in-opleiding as ageinsgebeure, in die lig van sekere hunkeringe van menswees (dus ook die student as mens).

2.4 HUNKERINGE VAN DIE ONDERWYSSTUDENT-IN-OPLEIDING AS AGEINSGEBEURE

2.4.1 Inleidend

Die betekenis van die begrip agein is reeds kortliks verduidelik (vergelyk 1.2.2). Teneinde die wesenskenmerke van die andragogiese gebeure verder te kan belig, is dit belangrik om die rol van die aner-agein in onderwysersopleiding aan te dui. Die begrip aner-agein, (aner = volwassene) dui op die begeleiding van volwassenes onderling. Hiermee word nie net bedoel 'n eenrigtingkommunikasie met die onderwysstudent as ontvanger van die kommunikasie nie. Beide student en dosent is wedersyds afhanklik en aangewese op mekaar en hiermee word 'n antropologiese feit geskonstateer dat agein 'n essensie van die eksistensie is. Wanneer die dosent die onderwysstudent tot gedyender menswording begelei, vorder die begeleier self op sy eie wordingsweg want die student roep die dosent op om 'n beter dosent te word. Hierin is die sinvolheid van bestaan vir beide dosent en student geleë en dien die student en dosent as wedersydse korrektief vir mekaar.

Die wedersydse oproep tot gedyender menswording deur student en dosent dui op die dialogiese karakter van die agein. Om aan die eise van reine menslikheid te voldoen, behoort hierdie dialoog altyd op 'n verheffing van dialoog afgestem te wees wat daarop dui dat die agogiese die draende onderbou van onderwysersopleiding vorm. Hiermee word bedoel dat die dosent die onderwysstudent nie net met kennis sal verryk nie, maar ook vir hom as student 'n medemens sal wees om hom as mens met hunkeringe en noodbelewinge steungewend op die weg van menswording te begelei. So 'n agein as noodbelewende steungewing, word deur Oberholzer, C.K. en Greyling (1981:141) as antwoord op die beleving van ongeborgenheid beskou.

Om die rol van die aner-agein in onderwysersopleiding aan te toon, is dit noodsaaklik dat die dosent enersyds kennis sal dra van die grondvorme van menswees en andersyds ook kennis sal dra van die hunkeringe wat daar by die studente bestaan in hulle gekonfronteertheid met 'n verborge toekomstigheid. In hierdie verband beklemtoon Van Niekerk (1991:81) dat diegene wat met die begeleiding van mede-volwassenes op tersiêre onderwysvlak gemoeid is, sonder inagneming van en beantwoording aan die eise van die hunkeringe van die mens, nie aanspraak daarop kan maak dat hy 'n menswaardige begeleidingspraktyk beoefen nie. Oberholzer, C.K. en Greyling (1981:166) wys insiggewend

daarop dat die andragogiese gebeure in sy geslaagde voltrekking die grootste voldoening bied aan die diepste hunkeringe van sowel die student as die dosent.

2.4.2 Enkele hunkeringe van die onderwysstudent op andragogiese niveau

Na aanleiding van die uiteengesette grondvorme van menswees (vergelyk 2.3) is dit duidelik dat die mens se hele bestaan om menswaardigheid wentel. Franzsen het in haar navorsing aangetoon dat menswaardigheid 'n wyse van eksistensie is wat die uniekheid van die mens van alle ander synsvorme onderskei. Sy wys verder insiggewend daarop dat "Sinvolle eksistensie ook beskryf (kan) word as eksistensie wat erkenning verleen en uitdrukking gee aan menswaardigheid" (Franzsen 1993:82). Omdat die mens, dus ook die student as mens, hunker na sinvolle eksistensie, kan 'n aantal spesifieke hunkeringe verfyn word waaruit die besondere begeleidingsrol van die dosent as medemens duidelik spreek.

Om te hunker beteken "...om te verlang, te wil ervaar, 'n vervulling te smaak, te wil weet, te smag en te dors na sekerheid en gemoedsvrede" (Oberholzer, C.K. en Greyling 1981:88). Dit beteken dat die student 'n intense verlange het om die gemoedsvrede te smaak dat die dosent hom in die menslike van sy menswees sal raaksien en sal antwoord op sy diepste nood. Vervolgens word 'n kort beskrywing van die hunkeringe van die onderwysstudent as mens aan die orde gestel sodat die plek en taak van die dosent in die ageinsgebeure in onderwysersopleiding duidelik sal blyk. Hierdie uiteensetting van die hunkeringe van die mens steun grootliks op die uiteensetting van Oberholzer, C.K. en Greyling (1981:91-103) aangesien hierdie outeurs die eerste denkers in die Agogiek is wat vanuit 'n fenomenologiese perspektief 'n uiteensetting van die hunkeringe van die mens onderneem het (Franzsen 1993:86).

Die onderwysstudent as mens hunker daarna om in sy opleiding as ageinsgebeure onder andere die volgende te ervaar en te belewe, naamlik:

- **Is die ander 'n menslike persoon?** Die onderwysstudent is bewus van die professionele afstand tussen hom en die dosent. Alhoewel hierdie afstand

noodsaaklik is vir dialoogvoering in sy verheffende opset, hunker die onderwysstudent daarna om die menslikheid van die dosent te belewe, deur welkom te voel in sy teenwoordigheid. Die dosent toon sy menslikheid deurdat hy welwillendheid teenoor die student betoon waarmee nie bedoel word dat daar familiariteit moet heers nie. Familiariteit vernietig die professionele afstand tussen dosent en onderwysstudent wat noodsaaklik is vir die agogiese om te verskyn. Indien die onderwysstudent deur koue saaklikheid geïsoleer word kan toereikende ontmoeting nie plaasvind nie, met die gevolg dat dialoogvoering skeefloop.

- **Is die ander tot beluistering bereid?** In 'n onderwysersopleidingsituasie is dit noodsaaklik dat die student as mens raakgesien word. Dit is belangrik dat die dosent sal luister wat die onderwysstudent wil meedeel. Insiggewend sê Franzsen (1993:78) met betrekking tot hierdie andragogiese gebeure wat 'n dialogiese gebeure is: "Die mens sal nie in staat wees om hierdie dialoog in stand te hou, as sy gespreksgenoot nie na hom luister nie en daar nie antwoord is op sy boodskap nie". Na aanleiding van ondervinding wat byvoorbeeld tydens proefonderwys ervaar en opgedoen is, het die student heelwat om mee te deel met betrekking tot onderrigaangeleenthede. Wanneer die onderwysstudent se les na hierdie praktiese ervaring in 'n onderwysersopleidingsituasie as 'n andragogiese gebeure bespreek word, hunker hy daarna dat die dosent ook sal luister na wat hy te sê het en hom sal motiveer tot geslaagder lesaanbieding.
- **Is die ander bereid om sy gesig vir my te draai?** Omdat die mens dialogies met sy medemens verbonde is, hunker hy daarna dat die medemens sy gesig na hom moet draai om sy boodskap aan te hoor en hom te antwoord (Franzsen 1993:88). Wanneer die dosent bereid is om na die onderwysstudent te luister, word hierdie dialoog van aangesig tot aangesig voltrek aangesien die gesig van die mens die trefvlak van kommunikasie is. In hoofstuk een is aangedui dat kommunikasie ook sonder woorde kan geskied en daarom kan via oogkontak boodskappe gekommunikeer word waarvoor taal soms nie toereikend is nie (Franzsen 1993:88). Wanneer die dosent en student 'n panim el panim-verhouding (Hebreeus vir van

aangesig tot aangesig) stig, (Van Rensburg *et al.* 1994:288) word die student as persoon aanvaar en daarmee as draer van waardigheid erken.

Persoonwees en die menslike gelaat toon 'n onderlinge verbondenheid. Die oorsprong van die woord persoon is geleë in die Griekse prosopon - gesig; die Hebreeuse panim - gesig, gelaat, en die Latynse persona - hoof (Van Rensburg en Landman 1992:178). Die Hebreeuse werkwoord pana beteken om te draai (Van Rensburg *et al.* 1994:288). Hieruit volg dat by die onderwysstudent 'n intense hunkering bestaan dat die dosent sy gesig na hom sal draai. Indien die dosent dit nie doen nie en sy rug op hom draai word die onderwysstudent in sy diepste wese geskend.

- **Sal my waardigheid eerbiedig word?** Elke student as mens is geregtig daarop om deur sy medemens beag en gerespekteer te word. Die onderwysstudent hunker daarna dat hierdie aanspraak op waardigheid te alle tye onder alle omstandighede deur die dosent eerbiedig sal word, ongeag enige verskille wat kan bestaan in taal, ras of kultuur. Wanneer daar nie erkenning vir 'n student se waardigheid is nie, is die dosent nie werklik tot beluistering bereid nie en gevolglik kan daar nie van gedurende dialoogvoering sprake wees nie.
- **Sal die intimiteit bewaar word?** Wanneer die dosent werklik medemens vir sy studente is, is hy ook bereid om vertroueling vir hulle te wees. Die onderwysstudent hunker daarna om te weet dat die dosent tot wie hy hom wend en aan wie hy homself openbaar, die intimiteit sal bewaar en nie persoonlike sake openbaar sal maak nie. Wanneer swakhede en tekortkominge van die student na vore tree tydens proefonderwys, hunker hy daarna dat die dosent dit in vertroulikheid met hom sal bespreek met die oog op remediëring. In hierdie verband sê Oberholzer, C.K. en Greyling (1981:88): " ... die bewaring van intimiteit is 'n *conditio sine qua non* vir die gedying van die agogiese op alle begeleidingsvlakke...".
- **Het die ander my geneem soos ek behoort te wees?** Die student het nood daaraan om aanvaar te word deur die dosent. Hy wil nie net aanvaar word soos hy

is nie, maar hy wil weet dat die dosent hom aanvaar as 'n wese met moontlikhede. Tydens evaluering in proefonderwys, wil die student graag weet dat die dosent hom nie net oordeel aan die hand van die les wat hy aanbied nie, maar dat die dosent ook die moontlikhede in hom sal raaksien in terme van wat hy behoort te wees. Wanneer die dosent die student as synsongeslotene aanvaar wat oor die moontlikheid beskik om die mens te word wat hy behoort te wees, word die vertrouensverhouding tussen student en dosent bevestig waardeur die agogiese verder gedy.

- **Sal die ander simpatieke gesagsleiding uitoefen?** Die onderwysstudent het nie net nood om as toekomsgerigte aanvaar te word nie, hy wil ook weet dat die dosent hom met sy tekortkominge en moontlike foute simpatiek sal begelei om toereikend te kan presteer. In 'n proefonderwyssituasie is die moontlikheid dat die onderwysstudent kan fouteer, baie sterk, veral as hy nie op sy gemak is nie. So 'n foutering gaan nie 'n privaataangeleentheid bly nie en daarom hunker die student juis na simpatieke gesagsleiding en steun van die dosent as medemens, sodat hy hom steeds as beter onderwyser kan bekwaam. In hierdie verband sê Franzsen (1993:89): "Die beskerming van sy waardigheid wek by die mens intense dankbaarheid wat gestalte kry in groter gehoorsaamheid aan die gesag van sy wel-doener".
- **Word ek nie as oortollig beskou nie?** Die onderwysstudent het nood aan 'n dosent wat vir hom kan bevestig dat hy nie oorbodig is nie, dat sy menswees betekenisvol is en dat sy taak wat hy verrig tydens sy opleidingsfase sinvol is. Die onderwysstudent hunker daarna dat die dosent hom sal steun om die onderwyser te word wat hy graag wil wees. In sy opleiding moet die dosent hom moed inpraat sodat hy nie "oortollig" of "onbruikbaar" voel vir die beroep waarvoor hy opgelei word nie. Oberholzer, C.K. en Greyling (1981:102) beklemtoon in hierdie verband dat die dryfveer in menslike eksistensie die wil tot sin is en sê: "Die mens hunker na sin as die wil-weet of die lewe sinvol is, dit wil sê, of hy tot sodanige ontwerp en bewoning van die wêreld waaruit 'n *antwoord* op sy *aangesprokenheid* voortvloei in staat is".

Uit hierdie hunkeringe van die onderwysstudent as mens, spreek die rol en taak van die dosent in die ageinsgebeure duidelik. Die dosent het die opgawe om vir die student 'n medemens te wees wat aan sy hunkeringe gehoor gee en in sy medesynsbetrokkenheid so sal optree, dat hy voortdurend daarna strewe om hierdie hunkeringe van die student te verlig. Al die hunkeringe van die student kan saamgevat word in een groot hunkering, naamlik die **hunkering dat sy menswaardigheid** deur die dosent beag sal word. Van Niekerk (1991:102) stel dit baie sterk dat die belangrikste kenmerk van outentieke dosentwees juis is om die menswaardigheid van die student te alle tye op die voorgrond te stel: "Wanneer die menswaardigheid van 'n student as belangrik beskou word en te alle tye gerespekteer word, het die dosent al baie ver gevorder om in sowel onderwysersopleiding as in enige ander vorm sy taak suksesvol en op verantwoordbare wyse te vervul".

2.5 SAMEVATTING

In 'n poging om die Fundamentele Andragogiek te begrond, is die antropologies-ontologiese gronde waarop die agogiese berus, van nader bekyk. Enkele grondvorme van menswees is in die lig van die begeleidingstaak van die onderwyskollegedosent beskryf en uitgelê.

Ten einde die agogiese verder te ontsluit is ondersoek ingestel na die ageinsgebeure in die opleiding van onderwysers. Daar is kortliks aangetoon dat indien die onderwyskollegedosent outentieke begeleier wil wees, hy nie net kennis moet dra van die grondvorme van menswees nie, maar ook ag moet slaan op die hunkeringe van die student as mens.

Die opleiding van onderwysers as 'n andragogies-agogiese gebeure word egter voltrek in 'n snel veranderende wêreld. In hoofstuk drie sal ondersoek ingestel word na hierdie veranderende wêreld om vas te stel of die grondvorme van menswees wat in hierdie hoofstuk aan die orde gestel is, deur die veranderinge bedreig word.

HOOFSTUK DRIE

BEDREIGINGE VAN DIE GRONDVORME VAN MENSWEES DEUR

'N SNEL VERANDERENDE WêRELD

3.1 INLEIDEND

Wanneer 'n snel veranderende wêreld waarin die mens hom bevind, beskou word ten einde te bepaal in watter mate sodanige veranderinge verantwoordelik gehou kan word vir 'n skeefgeloopte dialoog tussen dosent (volwassene) en student (vroegvolwassene), word so 'n beskouing gerig deur die oerfeit dat mens en wêreld mekaar impliseer en dat die wêreld slegs verstaan kan word indien die mens verstaan word en nooit andersom nie.

Die kernstuk van hierdie verhandeling wentel om die onderwysstudent en die dosent in hulle dialogiese gemoeidheid met mekaar waar die dialoogvoering afgestem is op dialoogvoering-in-sy-verheffende-opset. Uit insigte wat verkry word aangaande die mens en sy dialoog met die kontemporêr-moderne wêreld, sal gepoog word om te bepaal in hoe 'n mate miskenning van die grondvorme van menswees plaasvind. Dit is hierdie miskenninge van die grondvorme van menswees wat die dosent se begeleidingstaak bemoeilik, wat dan ook lei tot 'n skeefgeloopte dialoog tussen student en dosent.

Dit moet egter duidelik gestel word dat wanneer in hierdie hoofstuk besin word oor 'n snel veranderende wêreld wat 'n bedreiging vir die grondvorme van menswees inhou, daarmee geensins geïmpliseer word dat daar nie ook positiewe beïnvloeding is nie. Die Vader het immers vir die mens die opdrag asook die verstand gegee om die wêreld te bewerk en bewoonbaar te maak. Sy seën rus op die mens se handewerk. Dit is egter wanneer die mens se handewerk sy god geword het en hy daardeur beheers word, dat dit 'n bedreiging vir die menslikheid van die mens geword het.

Voordat aandag gegee word aan die invloed van 'n snel veranderende wêreld op enkele grondvorme van menswees, sal die problematiek van so 'n wêreld kortliks toegelig word.

Dit word nodig geag sodat die leser georiënteer kan word waarom hierdie ondersoek teen die agtergrond van 'n snel veranderende wêreld voltrek word.

3.2 DIE PROBLEMATIEK VAN 'N SNEL VERANDERENDE WÊRELD

In die oriënterende voorarbeid (vergelyk 1.2.5) is gewys op die belangrikheid daarvan dat die andragogieker ook rekening moet hou met besondere tye en omstandighede wat die gesonde en gebalanseerde bereiking van volwassenheid in die weg kan staan. Baie van die studente-problematiek kan moontlik teruggevoer word na hierdie lewensfase van die student veral wanneer daar 'n gaping in dialoogvoering voorkom.

Van Zyl (1975:40) stem hiermee saam wanneer hy beklemtoon dat dit van fundamentele belang is dat die begeleier wat begeleidingshulp binne 'n betrokke milieu moet verleen, duidelikheid moet verkry ten opsigte van watter samelewingsinvloede en -veranderinge bevorderend of stremmend is vir die volwassewording van die jeug en verdere wording van die wordende volwassene. Ook Pienaar (1973:13) is dit eens dat 'n fundamenteel antropologiese beskouing van die student in die problematiek van sy bestaan, van grondige belang is teneinde die nodige steun te verskaf by begeleiding.

Kenmerkend van 'n tegnokratiese bestel is radikale veranderinge wat teen 'n geweldige spoed plaasvind. Alhoewel verandering nog altyd as 'n geïntegreerde deel van die mens se bestaan aanwesig was, is die problematiek van 'n snel veranderende wêreld juis geleë in hierdie radikale en snelle veranderinge wat die mens in die diepste van sy wese raak. Vroeëre veranderinge is nie deur die mens as problematies ervaar nie, aangesien hy tyd gehad het om vrede te maak met veranderinge: "...up to the early part of the twentieth century the time-span of major cultural change (e.g., massive vocational displacements, population mobility, change in political and economical systems, etc.) extended over several generations, whereas up to the twentieth century several cultural changes have already occurred and the pace is accelerating..." (Knowles 1980:41).

Verandering is noodsaaklik vir die mens, deurdat hy voortdurend gestalte gee aan sy

Dasein as leefwêreldontwerp. Daarteenoor is verstarring 'n bedreiging van die menslike van die mens. Verandering as vernuwing kan egter ook 'n ontaarding van die menslike meebring, as dit op verwildering uitloop (Oberholzer, M.O. in Du Plooy *et al.* 1985:82). Ballantine (1983:259) wys ook op die positiewe sowel as die negatiewe aspek van verandering wanneer hy verandering beskryf "... as a positive, productive process improving our lives. Yet it can also be a threatening, frightening, and conflict-producing force pushing and pulling people with its constant motion. Change often upsets the routines we have established and as creatures who need some stability, we find this unsettling". Juis omdat die mens 'n geroetineerde wese is, raak hy gedisoriënteerd wanneer te veel verandering in 'n te kort tyd plaasvind.

Toffler (1971:12) verwys na hierdie disoriëntasie van die mens as "toekomsskok": "... the shattering stress and disorientation that we induce in individuals by subjecting them to too much change in too short a time". Toffler (1971:12) kom verder tot die gevoltrekking dat "toekomsskok" nie langer as een van die potensiële gevare van 'n snel veranderende wêreld beskou kan word nie, maar dat dit eerder as 'n psigo-biologiese versteuringstoestand, 'n siekte van verandering, gesien moet word. In die lig van die voorgaande is dit dus belangrik dat die onderwysstudent op een of ander manier voorberei moet word om snelle verandering te kan hanteer. Die dosent sal egter self enersyds van die gevare van snelle verandering bewus moet wees en andersyds in staat moet wees om hierdie verandering te kan hanteer indien hy outentieke begeleier vir sy studente wil wees.

'n Verdere aspek van 'n snel veranderende samelewing wat die mens en dus ook die student se lewe intens kan beïnvloed, is kortstondigheid, onbestendigheid en verganklikheid. Hierdie uitvloeisels van snelle verandering, beïnvloed die mens so dat hy nie meer toereikend in die samelewing kan funksioneer en met sy medemens kan kommunikeer nie (Pretorius 1981:121). 'n Kommunikasiekortsluiting met die medemens bedreig dus die menslike van die mens aangesien die mens net mens kan word deur sy medemens waar daar dialoogverheffing plaasvind.

Toffler (1971:18-20) sluit aan by wat Pretorius hierbo gesê het wanneer hy sê "Change sweeps through the highly industrialized countries with waves of ever-accelerating speed

and unprecedented impact ... For this acceleration lies behind the impermanence - the transience- that penetrates and tinctures our consciousness, radically affecting the way we relate to other people, to things, to the entire universe of ideas, art and values. ...Change is avalanching upon our heads and most people are grotesquely unprepared to cope with it". Indien die onderwysstudent wel voorbereid is om snelle verandering te kan hanteer, behoort hy die jeug wat hy as onderwyser gaan begelei, te kan leer om veranderinge sinvol te verwerk, sodat dit nie 'n bedreiging inhou vir die menslike van die mens nie. Dit is veral die jeugdige op sy wordingsweg wie die kwesbaarste is vir negatiewe invloede wat snelle verandering teweeg kan bring.

In voorgaande verband, wys Hoffman (1978:89) daarop dat snelle veranderinge 'n nadelige invloed uitoefen op die gesonde volwassewording van die jeug. Dit kan trouens 'n bydrae lewer tot die verval en ontaarding van die menslike persoonlikheid. Die tempo van sosiale veranderinge vereis telkens heroriëntasie aangesien gevestigde leefpatrone ondermyn word. 'n Gevoel van onveiligheid, onvoorspelbaarheid, angs en twyfel word beleef. Armoede heers naas oorvloed, die ekonomie is op produksie gerig en nie op menslike welsyn nie. Verder is daar die moontlikheid van militêre uitwissing, asook vertroebelde toekomsoriëntasie - "future shock" -soos alreeds genoem is (Pretorius 1981:173). Al hierdie dinge gee onder andere aanleiding tot jeugvervreemding.

In die lig van hierdie radikale veranderinge wat in 'n tegnokratiese maatskappy plaavind, stel Keniston (1971:x) die volgende vrae: "How for example has accelerated historical change altered the nature of psychological experience and the extent and form of human development? And how do young men and women with a new psychological orientation affect the history of their time?". Hy wys verder daarop dat die psigologiese ontwikkelingsgang van die mens nie net deur biologiese samestellings vasgestel is nie, maar dat omgewingsfaktore wel ook 'n rol speel: "...psychological development results from a complex interplay of constitutional givens (including the rates and phase of biological maturation) and the changing familial, social, educational, economic and political conditions that constitute the matrix in which children develop" (Keniston 1971:7). Hierdie sosiale faktore kan die ontwikkelingsgang van die kind vertraag of versnel en kan dus 'n verlengde adolessensie tot gevolg hê.

In voorgaande verband sê Toffler (1971:431): "Young people forced into prolonged adolescence and deprived of the right to partake in social decision-making will grow more and more unstable until they threaten the overall system". Duvenhage (1973:134) wys daarop dat daar navorsers is wat die faktor van verlengde adolessensie as die grootste gemene deler ten opsigte van studente-onrus beskou. Bettelheim (Duvenhage 1973:137) argumenteer dat die jeug van die "affluent" samelewing sosiaal oorbodig geword het, omdat hulle vir 'n te lang periode in 'n staat van afhanklikheid geplaas word terwyl hulle behoefte daaraan het om sosiaal en persoonlik in die samelewing ingeskakel te wees. Adolessensie is syns insiens bo alle redelike perke uitgerek.

Hierdie uitgerekte adolessensie is dan juis 'n uitvloeisel van 'n snel ontwikkelende geïndustrialiseerde samelewing. Om so 'n moderne samelewing in stand te hou, verg steeds toenemende outomatisasie, vertegnisering, werkdifferensiëring en spesialisasie met al die daarmee gepaardgaande voor- en nadele. Nie alleen word studiejare en -ure dus verleng en steeds toenemende eise aan die studerende jeug gestel nie, maar die gevaar bestaan ook dat ten spyte van hierdie hoër eise, slegs vakspesialiste opgelei word wat oor geen visie meer beskik op die totale samehang van die skeppingsverskeidenheid nie. Slegs enkele aspekte van die jeugdige se persoonlikheid word ontwikkel, terwyl van opvoeding tot ontsluiting van die totale persoonlikheid min tereg kom (Hoffman 1978:91). Treffend sê Kenniston (1971:3,5) in hierdie verband: "...the unprecedented prolongation of education has opened opportunities for an extension of psychological development, which in turn is creating a "new" stage of life ... The "new" young men and young women emerging today both reflect and act against the trends (sosiale veranderinge)".

In hierdie verhandeling word bogenoemde "jeugstadium" soos deur Keniston omskryf, beskryf as dié stadium waarin die vroegevolwassene hom bevind (vergelyk 1.2.5). Juis as gevolg van die verlengde adolessensie en die nuwe lewensfase (jeugstadium) soos deur Toffler (1971:431) en Kenniston (1971:7) aangetoon, sê Gerdes *et al.* (1988:300) dat dit moeilik is om presiese omskrywinge van jeug en volwassenheid te gee omdat die individu tydens die jeugtydperk hom voorberei op volwasse verantwoordelikhede en rolle wat betrekking het op sy beroep, sy huwelik en ouerskap. Sy sê voorts dat die jeugtydperk derhalwe deels as 'n verlenging van adolessensie gesien word, wat aan sommige individue

die geleentheid bied om hulle verder te bekwaam vir die verantwoordelikhede van volwassenheid in 'n komplekse samelewing. In hierdie stadium kan die vroegvolwassene (jeugdige) nog steeds volkome afhanklik van sy ouers wees.

Soos reeds aangetoon is dit nie net die vroegvolwassene wat deur snelle verandering geraak word nie, maar alle individue. Die mens se nood aan begeleiding om veral tussen die ontwrigtende invloede van 'n kontemporêr-moderne wêreld sinvol te eksisteer, tree al hoe duideliker na vore. Vervolgens word gekyk hoe 'n snel veranderende wêreld enkele grondvorme van menswees kan bedreig. Dit moet egter weereens duidelik gestel word, dat wanneer besin word oor die bedreiging van die grondvorme van menswees deur 'n snel veranderende wêreld, daarmee geïmpliseer word dat daar niks goeds uit 'n snel veranderende wêreld as 'n mensgemaakte wêreld vloei nie. Die klem val in hierdie hoofstuk nie op die positiewe aspekte van die tegnokratiese bestel nie, maar op die bedreiging wat dit inhou vir die menslikheid van die mens.

3.3 BEDREIGINGE VAN DIE GRONDVORME VAN MENSWEES DEUR 'N SNEL VERANDERENDE WÊRELD

3.3.1 Bedreiging van die grondvorm DASEIN

Dasein as grondvorm van menswees dui daarop dat die mens nie mens kan wees sonder sy wêreld nie. Die mens bevind hom in 'n wêreld wat deur ander geskep is en wat hy deur menslike handeling tot 'n wêreld vir homself herskep. In die lig van die tema van hierdie verhandeling, is dit belangrik om in gedagte te hou dat elke geslag die wêreld op 'n ander manier bewoon as die geslag wat dit voorberei het (Van Zyl 1975:156). Daarom is dit belangrik dat die dosent, indien hy outentieke begeleier wil wees, kennis sal dra van die wyse waarop die student sy Dasein beleef en vergestalt.

In die lig van die beskrywing van die problematiek van 'n snel veranderende wêreld, is dit duidelik dat die wêreld wat deur die vorige geslag vir die student geskep is, deur hom as

uitsigloos beleef kan word. Hierdie uitsiglose wêreld het veral tot stand gekom deur die nywerheidsontwikkeling met sy veranderende produksiestelsel wat 'n ingrypende invloed op die mens gehad het.

Nywerheidsontwikkeling gaan hand aan hand met meganisasie. In so 'n opset is gemeganiseerde deelarbeid kenmerkend. Die mens werk nou saam met die masjien, of hy kan selfs in diens staan van die masjien. Hierdie mens wat nou binne die proses van industrialisasie funksioneer noem Munnik (1985:184) die industrie-mens wat reeds aantoon watter invloed meganisasie op die dasein van die mens uitoefen. Fabry (1969:40) som hierdie dilemma waarin die industrie-mens verkeer treffend op as hy sê: "Today fewer and fewer jobs provide their holders with meaningful activities; they do not challenge the worker as a human being but only provide him with the opportunity to function (and not very efficiently) as part of a machinery". So word die menslikheid van die mens geskend, want hy word slegs as onderdeel van 'n masjien beskou.

Meganisasie lei verder daartoe dat menslike kreatiwiteit en persoonlike inisiatief deur die outomatiese ratwerk van die masjien vervang word sodat die mens se potensiaal vir selfaktualisering nie tot gedying kan kom nie. Franzsen (1993:106) wys in haar betoog oor Grondvoorwaardes vir waardigheidsbeleving in die arbeidsbetrokkenheid, daarop dat vryheidsbeleving en waardigheidsbeleving nou gekoppel is. Vir die mens is die teenpool van vryheid dikwels onwaardigheid. Die arbeider hunker daarna om vry te wees van 'n sinlose aktiwiteit wat hom gevange hou in 'n onwaardige bestaanwyse. Onvryheid en onderworpenheid beperk die mens se wordingsmoontlikhede. "Die mens wie se vryheid tot kreatiwiteit en sinvolle bedrywigheid in arbeid erken word, sal bevestiging kry van sy waardigheid" (Franzsen 1993:109). Franzsen (1993:109) wys egter duidelik daarop dat die mens wat die beperking van sleurwerk aanvaar as deel van arbeid en vrywillig meedoen, nie sy vryheid of sy waardigheid verloor nie.

Die sukses van outomatisasie het ook die mens sy waardigheid as betrokke en verantwoordelike werker ontnem (Munnik 1985:184) omdat die masjien nou doen wat die mens graag self sou wou doen. Ballantine (1983:360) verwys in hierdie verband na: "Depersonalization of experience, delegating to machines a vast number of activities

formerly performed by humans". Arbeid is deel van die mens se leefwêreldskeppende handeling, daarom is arbeidstrots en verantwoordelikeheidsin twee aspekte wat die mens se Dasein sinvol maak. Wanneer die mens nie meer trots is op dit wat hy deur sy arbeid verrig en wanneer hy nie meer hoef te antwoord as aangesprokene in sy beroep nie, word sy menswaardigheid geskend en kan hy nie meer sinvol eksisteer nie. Sy Dasein as leefwêreldskeppende aktiwiteit word dus misken.

Om die moderne geïndustrialiseerde samelewing met sy mensemassas in stand te hou, verg steeds toenemende outomatisering, vertegnisering, werkdifferensiëring en spesialisasie (vergelyk 3.2). Outomatisering bring oorbodigwording van mense mee, omdat die masjien nou die mens se plek ingeneem het. Om oorbodig te wees beteken onder andere dat die mens nie meer deel het aan kultuurskepping nie. Een van die diepste hunkeringe van die mens is sinvolheid van bestaan, daarom hunker hy daarna om sy arbeid as Daseinsvergestalting as sinvol te beleef. So 'n geïndustrialiseerde samelewing negeer hierdie hunkering van die mens, met die gevolg dat hy sy wêreld as uitsigloos beleef waardeur hy in sy menswees geskend word (Franzsen 1993:126).

In voorgaande verband wys Franzsen (1993:127) verder op 'n belangrike aspek van spesialisasie wat die Dasein van die mens bedreig, naamlik dat hy in sy beroep oorbodig kan word en nie altyd in 'n ander hoedanigheid aangewend kan word nie. Toffler (1990:73) sluit hierby aan wanneer hy sê: "Thus, even if there were ten new want ads for every jobless worker, if there are 10 million vacancies and only one million unemployed, the million will not be able to perform available jobs unless they have skills - knowledge - matched to the skill requirements of those new jobs. These skills are so varied and fast changing that workers can't be interchanged as easily or as cheaply as in the past". Sonder die vooruitsig om vir 'n ander beroep aansoek te kan doen tensy hy hom eers weer kwalifiseer, word dit vir die mens moeiliker om aan sy beroepswêreld betekenis te gee en die sinsamehang daarvan te ontdek.

Wanneer die mens nie meer as mens geag word in 'n tegnokratiese bestel nie, beïnvloed dit sy Dasein in so 'n mate dat hy nie meer op 'n sinvolle wyse kan eksisteer nie. Die student wat nie op 'n sinvolle wyse kan eksisteer nie, is nie in staat om homself deur die totaliteit

van sy handeling as mens te verwesenlik nie en gevolglik kan hy nie sy wêreld humaniseer nie (Gunter 1985:89). Aansluitend tot Gunter kom Waugh (1983:92) tot die gevolgtrekking dat die tegnokratiese bestel 'n mensonterende, bedreigende, verontmenslikende, pragmaties-materialistiese, nihilistiese wêreld is wat die mens deur sy eie toedoen vir hom as 'n skynbare tuiste geskep het, maar waarin hy nie tuis kan wees nie en waarin hy onsekerheid en ongeborgtheid belewe.

Aangesien die mens besig is om gestalte te gee aan 'n wêreld waardeur hy bedreig word, is dit onder andere die opgaaf van die dosent om die vroegvolwassene op hierdie aspekte van die Dasein attent te maak. Die jongmens wat nog nie deel van die werkgemeenskap is nie, moet opvoedend begelei word tot verantwoordelike benutting van al sy moontlikhede. Vir Engelbrecht (1993:10) is dit belangrik dat die "jongmens deur voorlewing en voorligting leer dat dit om outentieke 'Dasein' gaan en nie om 'n blote pendelende 'Dabeisein' nie.....Hy moet gehelp word om die positiewe en wenslike invloede uit die samelewing te selekteer en te benut en om die skadelike en onbehoorlike invloede te verwerk en desnoods te verwerp". Dit is dus belangrik dat die jongmens deeglik op hoogte van ontwikkelings op die terrein van die natuurwetenskap bly en dat hy moet leer om dit te beheers en tot sy eie voordeel en dié van sy medemens te benut.

In voorgaande verband stel Oberholzer, M.O. (Du Plooy *et al.* 1985:81) dit treffend wanneer hy daarop wys dat alhoewel ontaardingsmoontlikhede groot is in 'n tegnokratiese bestel, dit ook 'n wêreld vol moontlikhede is. Deur die regte keuses te maak is geleenthede om tot 'n hoër niveau van menswording te reik groter as in 'n wêreld wat arm is aan moontlikhede. Indien die dosent oor die nodige kennis van die bedreigings van die grondvorme van menswees beskik, is dit vir hom moontlik om die student op 'n menswaardige wyse te begelei. Wanneer die menslike van die student behoue bly, gaan dit vir hom makliker wees om sinvolle keuses te maak in sy leefwêreldontwerp. Die student sal die wêreld makliker as woonplek kan aanvaar as hy kan insien dat hy 'n sinvolle taak het om te verrig.

Dasein verwys egter nie net na die in-die-wêreld-wees van die mens nie, dit is ook 'n by-en-met-die-ander-wees. Die mens beleef sy Dasein sinvol indien hy sy wêreld skep saam

met ander. Hieruit volg dat wanneer die sinvolheid van die mens se bestaan bedreig word, word daarmee saam die saamleef met die medemens bedreig. Die menslike van die mens word juis daardeur gekenmerk dat hy sy Dasein nie alleen nie, maar in medesynebetrokkenheid bewoon (Munnik 1985:105).

3.3.2 Bedreiging van die grondvorm MEDESYNBETROKKENHEID

Medesynebetrokkenheid as essensie van eksistensie, impliseer dat menswording alleenlik in medesynebetrokkenheid sinvol voltrek kan word. Hierdie medesynebetrokkenheid as medesynegemoeidheid dui op 'n wedersydse aangewesenheid van die een mens op die ander om saam wêreld te skep en te bewoon sodat hy die mens kan word wat hy behoort te word (Oberholzer, C.K. en Greyling 1981:114).

Wedersydse afhanklikheid van en aangewesenheid op mekaar is afgestem op 'n verheffing van die dialoog ter verligting van die eksistensiële nood van die ander. Vir dialoog om enigsins plaas te vind, is ware ontmoeting nodig. Greyling (1976:143) stem hiermee saam wanneer hy dit pertinent stel dat agogiese ontmoeting die grondslag vorm van die beantwoording van begeleidingsnood. Ontmoeting is dus voorwaarde vir eksistensie en waar ontmoeting nie na sy oervorm eksisteer nie, heers 'n dialogiese onvermoë en "verander die eksistensie na blote Dasein" (Ibid 1976:145).

In voorgaande verband sê Van Zyl (1977:232): "Die wêreld waarin die mens mens word, is meteen moontlikheid en noodsaaklikheid tot kommunikasie en ontmoeting". Wat egter in 'n tegnokratiese bestel gebeur, is dat daar 'n ontmoetingstraagheid plaasvind. Eerstens omdat die perenniale agogiese inslag van die mens nie meer figureer nie en tweedens omdat 'n tegnokratiese bestel die oerfeitelikheid van die mens se noodhebbendheid wil wegedeneer deur te suggereer dat sy nood bloot biologisties-psigologisties verklaarbaar en oplosbaar is (Greyling 1976:147). Greyling (1976:146) beklemtoon voorts: "Geen tegniek en geen apparaat kan die agogiese struktuur van die eksistensie vervang nie, want die agogiese inslag is die essensie van die reine menslikheid...".

Medemenslike ontmoeting en kommunikasie word onder andere deur spesialisasie as uitvloeisel van industrialisasie beïnvloed. In hierdie verband sê Ballantine (1983:360): "Fragmentation caused by accelerated process of specialization, division of labour, and personal isolation, making it difficult for the individual to relate to other human beings". Wat hier gebeur is dat medemenslikheid, afhanklikheid en persoonlike kontak verdring word. Dit lei noodwendig tot vervreemding, afsydigheid en vereensaming. Die mens is derhalwe nie meer in staat om verhoudinge te stig nie en kan nie meer toereikend met sy medemens in 'n werksituasie kommunikeer nie, waardeur sy menslikheid bedreig word. Hierdie verlies aan medemenslikheid en persoonlike kontak, word deur Bell (Scott en Lyman 1970:16) soos volg beskryf: "The revolutions in transport and communications have brought men into closer contact with each other and bound them in new ways; the division of labor has made them more interdependent. Despite this greater interdependence, however, individuals have grown more estranged from one another".

'n Verdere uitvloeisel van spesialisasie is instrumentalisering. Instrumentalisering is 'n geestestoestand waarin die een mens die ander slegs as instrument of werktuig beskou wat hy in die najaag van sy eie belange kan benut. So 'n instrumentale verhouding is 'n aantasting van die waardigheid van die ander en tereg wys Duvenhage (1973: 127) daarop dat die instrumentale mens 'n gedepersonaliseerde mens is. Medesynsbetrokkenheid word deur die dehumaniserende invloed geraak, aangesien dit 'n utilitaristiese, instrumentale verhouding tussen mense veroorsaak waardeur dialoogvoering nie meer in sy verheffende opset kan plaasvind nie. Wanneer die een mens die ander tot middel en tot objek degradeer, kan die oproep van medesyn tot selfsyn, nie realiseer nie. 'n Mens wat dus 'n ander mens gebruik, tree onmenslik op en vernietig sy eie wording as uitdrukking van menswees. Die mens kan egter net mens word deur die medemens en daarom beklemtoon Van Zyl (1977:231-232): "Wanneer die grondhouding van liefdevolle ek-jy-betrokkenheid waarin die *ek* op die belange van die *jy* gerig word, ontbreek, word die *eksistensie* van sowel die *ek* as die *jy* bedreig. Wie die subjektiwiteit van die ander bedreig, vernietig eie wording as ekspressie van menswees. Hy handel onredelik, onsedelik en onmenslik, want hy stig geen geborge wêreld vir die gedying van medemenslikheid nie".

Medemenslikheid word ook bedreig deur massatendense as uitvloeisel van spesialisasie in 'n snel veranderende, tegnologies georiënteerde wêreld. Die Latynse woord massa beteken klomp en dit bring die idee van ongevormd, sonder struktuur, na vore (Hoffman 1978:99). In die moderne lewe kry die begrip massa al hoe meer 'n algemene toepassing as 'n gevolg van die sosiale struktuurveranderinge en omwentelinge op lewensbeskoulike, tegnologiese, industriële en ekonomiese gebied. "Hierdie meer en meer gekompliseerd-wording van die samelewing het 'n proses meegebring wat as massifikasie bekend staan. Dit het die massamens voortgebring" (Hoffman 1978:99).

Louw (1994:130) beskryf veral die stadsmens as die massamens, wat 'n eensame mens geword het en die ervaring van medegangerskap met sy medemens toenemend moes ontbeer. Alhoewel daar in die stad massas mense bymekaar is, is hierdie bymekaarwees oppervlakkig, saaklik en toon dit 'n gebrekkige intimiteit. Uys (1985:185) beweer tereg in hierdie verband: "In die stad is die mens..... grootliks onbetrokkene tussen onbetrokkenes", met die gevolg dat van medesynsbetrokkenheid weinig tereg kom.

Kenmerkend van die massamens in sy opgaan in die massa, is die verlies aan persoonlikheid. As gevolg van die feit dat die massamens nie meer met sy medemens kommunikeer nie raak hy al hoe meer in homself opgesluit en soek hy voortdurend ontvlugting. Hierdie ontvlugting is dikwels 'n vlug in die massa. In hierdie verband sê Pretorius (1981:110) dat "...die individu vlug vir homself in 'n massafikasie-gebeure, in 'n gelykskakeling, waardeur hy opgaan en ondergaan in die onpersoonlike "hulle", en hom laat beheers deur onpersoonlike magte van die "hulle" (publieke opinie, gewoonte, mode, reklame, film, radio, televisie, ensovoorts)". Pretorius (1981:110) wys verder daarop dat die menseverhoudinge van die massamens slegs skynverhoudinge is, omdat daar net vlugtige kontak tussen mens en medemens plaasvind. In die lewe van die massamens is daar nie plek vir outentieke medesyn nie: massafikasie versterk dus die eensaamheid van die mens, wat lei tot inoutentieke eksistensie en medesynsbetrokkenheid.

'n Uitvloeisel van die massatendense, wat belangrike implikasies vir die begeleier op tersiêre niveau inhou, is die massajeug. Dit is veral ontoereikende kommunikasie en identifikasie met die volwassenes, wat lei tot die massafikasie van die jeug. Griessel *et al.*

(1986:216) wys daarop dat vanweë die invloed van die huidige tegnokratiese maatskappy, die jeugdige in die jeugmassa die slagoffer geword het van geestelike niksheid en gevolglik tree hy sy wêreld koersloos en ankerloos tegemoet sonder die hoop op 'n beter toekoms. Hoop op die toekoms word deur Van Zyl (1977:264) beskryf as "die geloof in môre wat vandag se taak sinvol maak". Hieruit is dit dus duidelik dat die vroegvolwassene as slagoffer van 'n tegnokratiese bestel in 'n wanhoopshouding kan verval sonder enige hoop op die toekoms.

Greyling (1976:142) stel in voorgaande verband dat die pedagogiese en andragogiese gemoeidheid van 'n volwassene met 'n voor- en vroegvolwassene, by uitstek 'n dialogies-prospektiewiese aangeleentheid is. Dit beteken dat medesyn toekomsaanvaarding-in-funksie moet wees. In 'n tegnokratiese bestel ontbreek hierdie dialogies-prospektiewiese medesyn. Die gevolg is 'n vervreemdende en gapingskeppende tegelykertydse aanwesig-wees in die wêreld - 'n naas-mekaar-in-die-wêreld en nie 'n met-mekaar-in-die-wêreld nie. Wanneer 'n volwassene weens verlies aan medesynsbetrokkenheid as medesynsgemoeidheid nie die vroegvolwassene kan bring waar hy behoort te wees nie, ontstaan daar by die vroegvolwassene 'n gebrek aan 'n toekomsbewussyn. Indien so 'n toekomsbewussyn by die vroegvolwassene ontbreek, beleef hy die hede ook as sinloos.

In die konteks van hierdie verhandeling is dit belangrik dat ware ontmoeting tussen dosent en student moet plaasvind. Hierdie ontmoeting vorm die grondslag van die beantwoording van die nood van daardie mens wat om begeleiding roep. Ware ontmoeting wat lei tot dialoogvoering in sy verheffende opset word onder andere gerig en gedra deur die aanwending en beoefening van ongelykheid in die aangesig van gelykwaardigheid (Oberholzer, C.K. en Greyling 1981:31).

3.3.3 Bedreiging van die grondvorm ONGELYKHEID-IN-GELYKWAARDIGHEID

Onderlinge ongelykheid tussen begeleier en begeleide is moontlikheidsvoorwaarde vir die andragogiese om te verskyn. Oberholzer, C.K. en Greyling (1981:140) wys daarop dat

ongelykheid tussen mense opvoeding moontlik en noodsaaklik maak want "dit skep afstand, nie as 'n saak van meer en minder, beter en slegter nie, maar om aan gesag en simpatieke gesagsleiding sy regmatige plek toe te ken. Waar gelykheid gepostuleer word, verval afstand, gesag, kontinuïteit, tug, reëlmaat, toerekeningsvatbaarheid, verantwoordelikheid, eerbeid, ens.; kortweg alles wat menslike verhoudinge so orden en reguleer dat waardigheid kan gedy".

In die lig van die voorgaande mag egter nie uit die oog verloor word dat alle mense draers van onvernietigbare waardigheid is nie. Indien menswaardigheid geskend of ontken word kan dialoogvoering nie in sy verheffende opset plaasvind nie. Van Wyk (1989:12) sê in hierdie verband: "Wie menswaardigheid skaad, skaad nie net sy eie wording nie maar ook dié van ander omdat die vergunning van menswaardigheid aan sy medemens ook onder andere 'n voorwaarde vir volwassene wees vir homself impliseer. ...'n Kenmerk van 'n opgevoede mens is juis dat hy ander se menswaardigheid eerbiedig". Dus, alhoewel onderlinge ongelykheid tussen dosent en student moontlikheidsvoorwaarde is vir die andragogiese om te verskyn, is die wedersydse bewaardiging van student en dosent moontlikheidsvoorwaarde vir die sinvolle realisering van die andragogiese. Hieruit volg dat gelykshakering die grootste bedreiging is vir die behoud en beoefening van menswaardigheid. Gelykshakering takel ook die gesagsverhouding tussen student en dosent af en derhalwe word die ageinsopgaaf van die dosent verduister.

Alhoewel die tegnologie 'n aandeel het aan die gelykshakeringsproses wat in die kontemporêre-moderne wêreld op die voorgrond getree het, (vergelyk 3.3.2) moet die aandeel van ideologiese oortuiginge nie buite rekening gelaat word nie. Hier word veral gedink aan bepaalde ideologiese gesigspunte wat die essensie van menswees ten aansien van die beskerming en aktivering van sy waardigheid, onherstelbare skade kan berokken (Weber 1977:10). As gevolg van tegnologiese ontwikkeling het die wêreld baie 'klein' geword. Massakommunikasiemedie beïnvloed die openbare mening wêreldwyd en so ontstaan " ...'n uniforme mening wat meehelp tot 'n wêreldkultuur met die bykomende gevolg van denasionalisasie" (Steyn 1980:50). In hierdie verband sê Bracher (1985:2): "We are living in a century of ideologiesnever before has the world with its different political and social systems become so close-knit in terms of communications".

Volgens die liberalistiese denkstroom as ideologie, word vryheid, gelykheid en gelyke geleenthede verabsoluteer. In 1948 proklameer die Verenigde Volkere Organisasie in sy Deklarasie van Menseregte dat alle mense vry en gelyk is. Hieruit ontstaan 'n egaliseringsideologie. Weber (1977:116) sê in hierdie verband: "Die VVO huldig dus 'n opvatting van humanisme en humanitêre gelykmatigheid, van enersheid en universeelheid. Dit het eintlik in die oog, 'n wêreldryk, 'n geïdealiseerde staat van ewewig, spanningsvryheid en broederskap. In die lig hiervan is alle mense gelyk gemaak en gelyk verklaar". Oberholzer, C.K. en Greyling (1981:128) verwys hierna as "heilige wet" van gelykheid, wat die grondvorm gelykwaardigheid-in-ongelykheid misken. Waar gelykheid heers is gesag onnodig en oorbodig. Mense het dus nie meer nood aan die onderskragende begeleiding van 'n ander om dié mens te word wat hy behoort te word nie. Tereg beweert Van Niekerk (1989:187): "Die vroegvolwassene word nie meer as roepende synde gekwalifiseer nie maar as 'n selfproklamerende, vrye, bandelose en gesagsvyandige wese - nie omdat hy dit só wil hê nie, maar omdat die tegnokratiese hom so maak". Hierdeur kan daar dan nie meer aan die eise van die agein voldoen word nie.

Greyling (1976:137) is van mening dat die miskienning van die grondvorm van ongelykheid-in-gelykwaardigheid deur die tegnokratiese bestel medeverantwoordelik is vir die pedagogiese en andragogiese verwaarlosing wat sigbaar is in die afsydigheid en afwysende houding van die moderne voor- en vroegvolwassene. Wanneer mense gelyk geag word het die een nie meer nood aan die steun van die ander nie en daarom lei gelykgeskakeldheid tot ontmoetingstraagheid tussen volwassene en vroeg- en voorvolwassene. Die mens is dan ook nie meer in staat om sy waardigheid tot gedying te bring nie, aangesien die oerfeit "...dat die mens as gelykwaardige draer van waardigheid hierdie waardigheid tot gedying kan bring wanneer sy waardigheid deur sy ongelykheid aan 'n ander geaktiveer word" (Greyling 1976:168) genegeer word.

Greyling (1976:136) sê verder dat hierdie miskienning van die oerfeit van ongelykheid-in-gelykwaardigheid die felste probleem skep vir die moderne mens se begryping van die sin van sy eksistensie. Die ageinsopgaaf van die dosent word gevolglik geskend deur die tegnokratiese bestel.

Verdere skending van die dosent se ageinsopgaaf vind plaas deur die massafikasietendens (vergelyk 3.3.2) van die tegnokratiese bestel. In hierdie massafikasie verdwyn gesag, die gelykheidsidee seëvier en die moontlikheid van een wat lei en wat begelei word, verdwyn. So word die grense tussen volwassene en vroegvolwassene afgebreek. Die gesagsmiskening van die jongmens veroorsaak dat outentieke begeleiding nie meer kan plaasvind nie en dit lei tot die inoutentieke eksistensie van beide student en dosent.

Gesagsmiskening lei ook tot bandeloosheid. Bandelose vryheid is geen ware vryheid nie aangesien ware vryheid gepaard gaan met verantwoordelikheid. Venter (1990:70) sê in hierdie verband: "Elke mens het grense en beperkinge wat nie oorskry mag word nie - vryheid en verantwoordelikheid loop dus altyd hand aan hand". Vryheid is 'n wesenlike deel van menswees omdat die mens sy songslotene is, maar dit beteken nooit bandeloosheid nie. "Die mens as openheid of ongeslotenheid, is moontlikheid tot keuses in vryheid, maar terselfdertyd in gebondenheid aan norme" (Venter 1990:66).

3.3.4 Bedreiging van die grondvorm **PERSONALE ONGESLOTENHEID**

Personale ongeslotenheid is 'n wesenstrek eie aan elke individuele persoon. Personale ongeslotenheid verwys dus na die unisiteit van die mens, met ander woorde die "hoedanigheid van enig in sy soort te wees" (Van Rensburg *et al.* 1994:244). Wanneer die Deklarasie van menseregte proklameer dat alle mense vry en gelyk is, veronderstel dit dat elkeen gelyk aan enigiemand anders is. Hiermee word die individualiteit van die mens ingeboet.

Die mens bevind hom in 'n ongeslote wêreld waaraan hy sy eie betekenis moet gee en dit dui op die noodsaaklikheid van vryheid (Van Zyl 1975:277). Die mens se vryheidsbeleving en waardigheidsbeleving is nou gekoppel (vergelyk 3.3.1). In 'n tegnokratiese bestel word die mens se waardigheidsbeleving misken deur gemeganiseerde deelarbeid, waar hy in diens van die masjien staan en slegs as onderdeel van die masjien beskou word. Arbeidsdeling het 'n gelykmakende invloed waardeur die mens se skeppende krag en sy individuele verantwoordelikheid hom ontnem word. Hiermee word die individualiteit

van die mens ontken. Munnik (1985:188) wys daarop dat snelle veranderinge 'n bepaalde denkklimaat, naamlik funksionele positivisme geskep het. Hierdie denkhouding reduseer die mens tot 'n funksionaris sodat daar vir individualiteit geen tyd of plek bestaan nie.

Vanweë die mens se eksistensiële-etiese onvoltooidheid is hy vanaf sy geboorte tot sy sterwe besig met wêreldkonstituering en verloop sy lewe buite die raamwerk van vanselfsprekende en vanselfgebeurende (Mattheus 1989:119). Dit beteken die mens is nie uitgelewer aan sy situasie nie en het keusevryheid hoe hy sy lewe wil ly. Hierdie keusevryheid is egter vryheid-met-opdrag. Daarom moet hy in die aktualiteit van elke situasie rekenskap van die sinvolheid al dan nie van sy keuses kan gee (Mattheus 1989:112). Omdat die tegnokratiese deterministies van aard is ontnem dit die mens sy keusevryheid en gevolglik is hy ook nie meer toerekeningsvatbaar nie. Hierdeur word die taakkarakter van die mens geskend aangesien dit wat hy verrig nie werklik vir hom sin inhou nie. Tereg sê Oberholzer, C.K. en Greyling (1981:9) dat diegene wat aan die taakkarakter van 'n ander onreg laat geskied, sy eie waardigheid as mens skaad. Dit is dus belangrik dat die dosent die student op so 'n wyse deur kennisverryking sal begelei dat dit vir hom (die student) moontlik is om sinvolle keuses op 'n verantwoordelike wyse te kan maak.

Voorgaande impliseer dat die mens as ongeslotene onder andere sin aan sy bestaan verleen deur sy arbeid. Aangesien die sukses van outomatisasie binne 'n tegnokratiese bestel die mens van sy waardigheid ontnem as betrokke en verantwoordelike werker (vergelyk 3.3.1) ontstaan hierdeur 'n sinkrisis. In 'n poging om hierdie sinkrisis te ontduik word hy een van die menigte. As massamens word hy verhinder om onafhanklik keuses te maak en standpunt in te neem. Sy persoonlike gewetensoortuigings is ook nie meer deurslaggewend vir sy beslissings nie, maar wel sy verhouding tot sy medebesluitnemers (Munnik 1985:187). Hierdeur word die grondvorm synsongeslotenheid misken.

Die mens verleen nie net sin aan sy bestaan deur sy arbeid nie, maar ook deur sy vryetydsbesteding. In hierdie verband sê Franzsen (1993:105) tereg dat "...dit noodsaaklik (is) om daarop te wys dat ontspanning as teenpool van arbeid ewe essensieel is vir waardigheidsbeleving in arbeidsbetrokkenheid as arbeid self". Greyling (1986:7) sê in verband met die plek van ontspanning in teenstelling met arbeid die volgende: "Dit sou

onverantwoordelik wees om die mens bloot as homo laborans te wou beskryf. Die mens is ook spelende of ontspannende wese en teenswoordig is dit juis 'n mensonterende teenoorstelling van arbeid en vrye tyd asof die een straf en die ander vreugde beteken...". Franzsen (1993:105) wys verder daarop dat die mens se nood aan ontspanning veroorsaak het dat van vryetydsbesteding ook reeds 'n industrie gemaak is deur die tegnokratiese bestel. Meganisasie en outomatisasie skep dus vir die mens 'n georganiseerde en gekommersialiseerde vorm van vermaak waardeur die mens toenemend masjien-afhanklik vir sy vryetydsbesteding word. Hierdeur word die mens van sy vermoë ontnem om sy vryetyd kreatief en sinvol te kan beleef. De Beer (1980:142) wys op die problematiek van skeppende vryetydsbesteding rakende die jeugdige as hy sê: ".... dat vryetyd een van die mees prominente sosiale euwels kan word indien die opvoeders nie daadwerklik ingryp met 'n beplande opvoeding tot kreatiewe vryetydsbesteding nie". Die mens wat nie self weet hoe om sy vryetyd te gebruik nie, word deur Munnik (1985:186) as die "kykende vermaakmens" beskryf wat bereid is om duur te betaal om passiewe toeskouer te wees. In hierdie verband sê Marais (1972:98): "Vryetyd word 'n geleentheid tot neurotiese tydverdryf. Naweke word gevul met doellose beweeglikheid en uiteindelik lewer die mens hom andermaal uit aan 'n georganiseerde en gekommersialiseerde vorm van vermaak". Die mens as ongeslotene se sinsoeke misluk derhalwe, omdat sin nie van buite af deur ander mense of aktiwiteite geskep kan word nie (Munnik 1985:186). Die mens as vryheid beskik egter oor die vermoë om elke situasie tot sin vir hom te maak. Dit sal egter afhang van sy persoonlike lewensopvatlike en waardeoordeel. Tereg wys Munnik (1985:186) daarop dat dit nie die arbeidsituasie of vryetydsbesteding as sodanig is wat sin aan die mens se bestaan verleen nie, maar die wyse waarop hy vanuit sy lewensopvatlike stellingname, sowel sy arbeid as sy vryetyd as geleentheid tot sinsontvouting beskou. Die student het dus leiding nodig van die dosent wat oor lewenservaring beskik sodat hy sy arbeid sowel as sy vryetyd sinvol kan beleef.

Vryetyd bied geleentheid vir die verwerkliking van on vervulde ideale wat deur normale werksverrigting beperk word. Produktiwiteit word egter net deur die korrekte beskikbaarheid van vryetyd verkry (De Beer 1980:143). Die dosent kan verantwoorde hulp aan die studente bied ten einde vryetyd op 'n sinvolle en kreatiewe wyse te vul deur hulle te begelei tot optimale moontlikheidsverwerkliking.

Voorafgaande bespreking dui daarop dat personale ongeslotenheid die vryheid om keuses te maak impliseer. Hierdie keuses word egter gelei en bepaal deur norme wat aan die mens en dus ook die onderwysstudent voorgehou word en wat as rigsgnoere in sy menslike eksistensie geld (vergelyk 2.3.5).

3.3.5 Bedreiging van die grondvorm **NORMATIWITEIT**

As sy songselotene wat voortdurend besig is met leefwêreldskepping, staan die mens gedurig voor moontlikhede wat hy moet waardeur en waartussen hy moet kies. Waardering en keuse is slegs moontlik aan die hand van geldende norme. Die mens skep dus sy wêreld aan die hand van norme en waardes sodat hy 'n menswaardige lewe kan lei.

Van Niekerk (1989:167) onderskei tussen universele en kontingente norme. Universele norme is onveranderlik en behoort wesenlik tot menswees. 'n Skending hiervan beteken skending van menswees. Kontingente norme is dinamies-veranderlik en hang af van die wisselende omstandighede waarop die universele norme toegepas word. Omdat die wêreld onvoltooid en onvoltooibaar is, stel elke situasie nuwe moontlikhede en eise. Om dus menswaardig te kan wees moet die mens die moontlikhede en eise in leefbaarhede omskep. Waar die situasie dus verander kan norme hulle geldigheid verloor indien hulle kontingent is. Sedelike norme gaan egter om die onderskeiding tussen goed en kwaad, met ander woorde om die handeling en optrede van die mens en is dus universeel.

As gevolg van tegnologiese prestasies en wetenskaplike ontdekkings toon 'n snel veranderende wêreld nie meer dieselfde gestruktureerdheid as vroeër nie. Oberholzer, C.K. en Greyling (1981:149) verwys in hierdie verband veral na die dinamiseringsproses as hulle sê: "Wanneer 'n gemeenskap deur 'n dinamiek gerig word, kry die pragmatiese voorrang; die samelewing word dan beheers deur 'n denktrant wat uitsluitlik op die nut van dinge gerig is. die lewens- en wêreldsituasie waarin die naskoolse jeug sy weg moet vind, is een waarin die tradisionele bevindinge algaande verswak en bindingsgeleenthede terselfdertyd al minder word". Dit beteken dat die sedelike norme in die dinamiek van die ontwikkelende geskiedenis en veranderende omstandighede verduister word. Van

universeel-geldende norme wat hul oorsprong vind in die wil van die Skepper, is daar geen sprake nie en die enigste wat oorbly, is die kontingente norm (Van Niekerk 1989:168).

In voorgaande verband sê Heyns (1974:32): "Waar die kontingente norme, dit wil sê, die eise wat elke unieke situasie aan die mens stel, nie in harmonie met die universele norme geïnterpreteer en verstaan word nie - ten diepste omdat die bestaan en/of geldigheid van die universele norme nie erken word nie - vind ons 'n eksistensialistiese vryheidsverafgoding en 'n sedelike lewe wat in 'n aantal van mekaar losstaande, min of meer willekeurige beslissinge uiteengeskeur word. Hierdie aktualisering van die norme het nie alleen 'n wesenlike diskontinuiteit van 'n veelheid van onsamehangende norme tot gevolg nie, maar skep ook 'n knaende onsekerheid aangaande norme in die gemoed van die mens". Voorhuwelike en buitehuwelike seksuele gemeenskap, homoseksuele verhoudinge en eutanasia, is sake waaroor in 'n snel veranderende wêreld anders as vroeër geoordeel word. Radikale en snelle veranderinge affekteer dus die vroegvolwassene deurdat hy met nuwe waardes, norme en eise gekonfronteer word en hy weet nie altyd hoe om dit sinvol te verwerk nie. Die tegnokratiese bestel verskuif dus vanaf monovalente na 'n polivalente samelewingstruktuur. Verandering en versnelling in tempo wat kenmerkend is van 'n tegnokratiese maatskappy, het dus 'n losmakende karakter wat die mens sonder rigtinggewende wegwysers op sy lewenspad laat. Wanneer 'n student met 'n botsende hoeveelheid norme gekonfronteer word, sal dit noodwendig andragogiese dialoogvoering in sy essensie raak (Weber 1977:71). Die dosent sal hom moet vergewis van die blywende norme en waardes van daardie betrokke gemeenskap sodat hy dit deur voorlewing aan sy studente kan oordra.

Die dosent se taak in voorgaande verband word veral bemoeilik deur die tendens van massafikasie as uitvloeisel van 'n tegnokratiese bestel. Die norme wat die mens huldig is persoonlik-gekoosde norme wat hyself in 'n spesifieke rangorde geplaas het, ooreenkomstig sy besondere lewensbeskouing. Die mens verwerf dus die norme wat hy huldig deur eie deurlewing. Massafikasie lei daartoe dat die massa vir die individu voorskryf en daarom word die waardes en norme wat die massamens huldig nie deur eie deurlewing verwerf nie. Steyn (1980:97,98) beskryf die mens wie se gewetensaansprake nie meer sy persoonlike gewetensbeslissinge is nie, maar voorskrifte van die massa, as 'n

gedepersonaliseerde mens en sê verder dat sodra "dit wat almal doen" 'n riglyn vir die gedepersonaliseerde word, dit aanleiding gee tot normloosheid en losbandigheid. Indien norme die mens nie rig nie word hy deur sy drifte en drange oorheers en kan hy nie 'n menswaardige lewe lei nie.

In aansluiting by voorgaande, wys Munnik (1985:188) daarop dat aangesien die deursneemans nie volgens eie oortuiging handel nie, maar op grond van wat die ander van hom verwag, relativeer hy sy norme en waardes. So "pas" hy by sy vertegniseerde samelewing wat geen vaste en duidelike norme stel nie, of waarvan die norme voortdurend verander, "aan". 'n Situatie word dus nie omgebuig om aan die eise van aanvaarde norme te voldoen nie, maar alles word gerelativeer om aan tydsomstandighede ondergeskik te wees.

Omdat die mens 'n normatiewe wese is, is hy in staat om sy drifte te beheer en menswaardig te lewe (Venter 1990:109). Die dosent as normatiewe persoon staan dus voor die opgawe om die student op so 'n wyse te begelei dat hy nie as vernietiger van sy eie wese sal op tree, nie maar as 'n sedelike selfstandige sal lewe. Landman (1961:10) sê treffend in hierdie verband: "Sedelike selfstandigheid kan omskrywe word as die deurbraak in die geestelike groei van die mens waar hy die ervaring ondergaan dat hy in eie verantwoordelikheid moet kies en handel, met ander woorde, dat hy voor groter dinge as eie belangrikheid staan. Hy moet verder ook bekwaam wees om aan sy keuses uitvoering te gee en om volle verantwoordelikheid daarvoor te aanvaar".

Religiositeit speel veral 'n belangrike rol in die student se onderweg wees na sedelike selfstandigheid omdat die sedelike sy oorsprong het uit die religieuse. In hierdie verband sê Goosen (1973:85) daar is geen outentieke sedelikheid sonder 'n religieuse element en ook geen religie wat nie sedelike oordele uitspreek nie.

3.3.6 Bedreiging van die grondvorm **RELIGIOSITEIT**

Geloofsvertroue het te doen met die mens se religieuse in-die-wêreld-wees wat hom laat uitreik na die Transendente (vergelyk 2.3.7). Van Wyk (1989:10) sluit hierby aan wanneer

sy sê: "In sy diepste wese soek die mens na 'n mag buite homself omdat hy toenemend beleef dat hy uitgelewer is aan die wêreld. Sy menswees beperk hom en daarom transendeer hy homself deur religie". Die mens se religieuse in-die-wêreld-wees dui daarop dat God/god/gode die sentrum van die mens se wêreld vorm.

Die hedendaagse tegnokratiese bestel toon al hoe meer 'n beeld waarin die mens in die sentrum van dinge staan, dus 'n wêreld deur die mens en vir die mens. Dit is dus 'n geslote wêreldbeeld sonder God. In 'n geslote wêreld waar alle bande met God verbreek is, beleef veral die vroegvolwassene 'n verhoogde ontworteldheid en ankerloosheid. Hy is ontwortel van die dinge wat aan hom stabiliteit, sekerheid en rigting kan bied en daarom ondervind hy 'n al groter probleem om homself te oriënteer in 'n snel veranderende wêreld (Steyn 1980:52). Swanepoel (1995:8) beskryf die mens wat van God en dus ook van homself, sy medemens en sy wêreld vervreem is, as 'n ontheemde wese. So 'n persoon verkeer in 'n eksistensiële krisis en kan nie sin in sy bestaan vind nie, wat dan lei tot 'n nihilisme.

Die tendens van die mens om onafhanklik van God te wees word sekularisasie genoem (Van Niekerk 1989:158) en in so 'n geval is die mens totaal van sy ewigheidsbestemming afgesny (Swanepoel 1995:95). Smal (1982:154) sê: "Die moderne mens leef in die waan van mag omdat hy die wêreld voorstel as maaksel van die mens en die tegniek beskou as iets instrumentaals waaroor hy steeds volle beheer het en waarmee hy oor die aarde heers". Hy het God dus nie meer nodig nie.

Weber (1977:76) wys daarop dat die Westerse kultuur tot kort gelede 'n Christelike kultuur was, afgesien van baie dwalinge en afdwalinge. Die Bybelse motiewe het die geskiedenis en sy voortgang beslissend beïnvloed en die mens het 'n bepaalde status beklee ten aansien van sy oorsprong, geaardheid, taak en bestemming. Deesdae word die hedendaagse kultuur gekenmerk as 'n post-Christelike era omdat die tendens al hoe meer voorkom waar die mens hom van sy evangeliese wortels losgemaak het. Gevolglik is daar nie meer sprake van 'n vaste orde en wetmatigheid, 'n vaste begin en 'n vaste eindpunt wat die gang van die dinge en veral die verloop van die geskiedenis bepaal nie. Hierdie verskynsel het nie oornag sy intrek onder die mense geneem nie, maar dit het oornag openbare realiteit geword.

In aansluiting by voorgaande wys Swanepoel (1995:36) daarop dat die bedreiging van die Christelike geloof 'n opvallende kenmerk van die moderne samelewing is. Die afbreek van die mens se transendentale betrokkenheid kom wydverspreid voor met die gevolg dat die moderne samelewing al hoe meer sekulêr word. Dit bring 'n afname in aanspreeklikheid mee, met 'n toename in verwêreldliking. Die mens se aardse en huidige bestaan het vir hom die belangrikste geword. Hy glo ook hy het deur die werking van die tegnologie die krag om op sy eie die wêreld te beheers en daarom het hy God nie meer nodig nie. Die geslote wêreld waarin die mens hom vandag bevind word oorheers deur welvaart, voorspoed, vryetyd en gelyke geleenthede vir almal, alles uitvloeisels deur die werking van 'n tegnokratiese samelewing. Sekularisasie hou dus groot gevaar in vir die andragogiese aangesien 'n wêreld sonder God 'n ongeborge toekomslose wêreld is waarin geen sin meer gevind kan word nie (Swanepoel 1995:37). Die begeleidingsopgaaf van die dosent word dus geskend aangesien andragogiese begeleiding daarop gemik is om die onderwysstudente te begelei tot 'n sinvolle toekomsvisie. Venter (1990:146-147) sê in hierdie verband: "Die mens kan egter met medemenslike gemoeidheid leer om in elke situasie sin te belewe; om op die sinvolle van die verlede, sinvol in die hede te lewe met 'n toekomsgerigtheid waarna hy uitsien". Daarom is dit belangrik dat die dosent self oor 'n toekomsbewussyn beskik. Slegs dan kan hy in staat wees om die nodige geborgenheidsruimte in 'n snel veranderende wêreld te skep vanwaar die studente hulle hede-moontlikhede as kulturaliteitsvergestaltinge kan verwerklik.

3.3.7 Bedreiging van die grondvorm **KULTURALITEIT**

Die mens is voorturend besig om die wêreld te herskep tot 'n wêreld vir hom. Dit word egter nie alleen gedoen nie, maar in medemenslike gemoeidheid. Hierdie herskepping van wêreld word onder andere gemanifesteer in die mens se voortdurende dialoog met die dinge, die ander en met God (vergelyk 2.3.2). Wanneer die mens dus sy wêreld konstitueer deur sy kultuurskeppinge, gee hy uitdrukking aan sy menswees. In hierdie verband sê Oberholzer, C.K. en Geyling (1981:124): "Om kultuurmens te wees en daarmee betrokke by menswording dui op die aanhoudende, veredelende en dissiplinerende verowering deur bewerking van die menslike natuur wat ook sy neerslag het in die bewer-

king van die natuur om hom.....'n Sodanige bewerking is sonder die aandeel van die normatiewe in sy normerende funksies net ondenkbaar". Sonder die natuur as geofisiese gegewene, kan daar dus van kultuur as die uitkoms van genormeerde leefwêreldkonstituering geen sprake wees nie (Louw 1994:117).

In aansluiting by voorgaande sê Louw (1994:118): "Dit spreek dus vanself dat die mens se kulturaliteitsvergestalting en die gevolglike kultuur (-skepping, -ontsluiting, -oordrag en -bewaring) grootliks sal berus op wat hy met die geofisiese gegewene doen, of hy die aarde as kweekbodem van kulturaliteitsvergestalting bewaar of verniel/vernietig". In 'n snel veranderende wêreld wat veral gekenmerk word deur ekonomiese en tegnologiese ontwikkeling, is hierdie ekonomiese en tegnologiese ontwikkelinge deels verantwoordelik vir ernstige geofisiese bedreigings vir die mens se kulturaliteitsvergestalting. Met geofisiese bedreiging word onder andere bedoel lug- en waterbesoedeling. Lug- en waterbesoedeling vind veral plaas as gevolg van die verhoogde nywerheidsaktiwiteite en verbranding van groter hoeveelhede aardbrandstowwe soos steenkool en petroleumprodukte, asook as gevolg van die steeds groter wordende bevolkingsgetalle met gepaardgaande groterwordende energiebehoeftes (Ehrlich *et al.* 1971:137). Daarby speel die sogenaamde kweekhuiseffek van hierdie industrialisasie-aktiwiteite, die sogenaamde suurreën en die uitwissing van al meer natuurlike plantegroei as suurstofvoorsienier, 'n prominente rol om die suurstofgehalte van die natuur nadelig te beïnvloed. Die vernietiging van die osoonlaag om die aarde wat die mens teen oormatige en skadelike ultravioletstrale van die son moet beskerm (Fisher 1990:56) dra nie net by om die gehalte van die suurstof wat die mens moet inasem nadelig te beïnvloed nie, maar lei ook tot 'n verhoging in die temperatuur van die atmosfeer, wat op sy beurt talle gevolge op weerkundige, landboukundige, gesondheids-, ekonomiese en ander gebiede vir die mens inhou (Louw 1994:119). Skadelike afvalstowwe van industriële aktiwiteite asook huishoudelike afval en selfs onverwerkte rioolafval wat in waterbronne gestort word, besoedel die waterbronne van die mens. Louw (1994:120) sê: "Sonder genoeg en goeie gehalte water kan die mens nie die natuur tot 'n vir hom beter leefwêreld omvorm nie en ly sy kulturaliteitsvergestaltende leefwêreldaktiwiteite daaronder".

Voorgaande dui daarop dat die mens in sy pogings om uit die natuur 'n leefwêreld as

kultuurwêreld te stig, ernstige bedreigings vir sy kulturaliteitvergestaltende aktiwiteite ervaar. Die mens is egter self verantwoordelik vir hierdie bedreigings wat hom in die gesig staar. Treffend sê Louw (1994:118) in hierdie verband: "En dit is die mens self en alleen maar die mens wat hierdie bedreiginge geskep of gehelp skep het, wat die bedreiginge die hoof moet probeer bied, ter wille van sy eie oorlewing en voorbestaan op die aarde en in die wêreld". Van Niekerk (1989:166) sluit hierby aan en wys daarop dat die mens die wêreld alleen bewoonbaar kan maak en na behore daarvoor kan heers, indien hy met die natuur bewakend, versorgend en konserverend omgaan. Die mens mag die natuur nie skend nie, want dan maak hy dit vir hom self onbewoonbaar, wat uiteindelik op selfskending neerkom.

Dit is nie net geofisiese bedreiginge wat gevaar inhou vir die mens se kulturaliteitsvergestalting nie, daar is ook antropies-eksistensiële bedreiginge (Louw 1994:121) soos onder andere die tirannie van die tegnokrasie, vertegnokratisering, permissiwiteit, sekularissie en die gelykskakelingstendens.

Antropies-eksistensiële bedreiginge wat gevaar inhou vir die mens se kulturaliteitsvergestalting, is deur die mens self veroorsaak as uitvloeisel van sy leefwêreldskeppende aktiwiteite en word vervolgens kortliks aan die orde gestel.

Deur die aanwending van die tegnologie poog die mens om die natuurwêreld te omskep in 'n vir hom meer aanvaarbare leefwêreld. Louw (1988:89) wys daarop dat "In die kontemporêr-moderne wêreld verkeer die mens egter in die gevaar dat hy 'n slaaf van die tegnologie geword het, dat die tegnologie nie meer 'n hulpmiddel is nie, maar 'n dwangbuis, dat die mens nie meer volgens die dwang en bepalinge van norme leef nie maar volgens die dwang en bepalinge van die tegnologie". Die mens het dus in so 'n mate van die tegnologie afhanklik geraak dat hy in 'n groot mate die rigtende invloed van 'n waarde- en normsisteem waarvolgens hy sy leefwêreld vergestalt, op die agtergrond geskuif het. Die tegnologie skryf nou vir hom voor (Van Zyl 1977:278).

Louw (1994:126) sluit by voorgaande aan wanneer hy sê: "Waar die mens op grond van

sy synsfundamentalium van kulturaliteit veronderstel is om in medesynsbetrokkenheid op grond van en aan die hand van 'n bepaalde norme- en waardestruktuur sy leefwêreld te vergestalt, het die tegnokrasie fundamentele menslike waardes sodanig aangetas dat menslike gedying in dialogiese oriëntasie geskend word. Die tegnokrasie het homself bewys as 'n fenomeen wat nie begrip, respek en waardering toon vir menslike digniteit nie... Trouens, sekere menslike waardes het as gevolg van die vertegnokratisering waaraan die mens onderwerp is/word, ontaard in mensskendende waardes en praktyke wat die mens as kulturaliteitsvergestaltende wese se soeke na 'n sinvolle, medemenslike en menswaardige leefwêreldkonstituering en -bewoning ernstig bedreig". Een van die ernstigste bedreigings vir die kontemporêr-moderne mens se kulturaliteit is verhoogde permissiwiteit as lewenshouding wat voortspruit uit die sekularisering van die mens en sy denke.

Odendal *et al.* (1985:831) beskryf die begrip permissiwiteit as 'n lewenshouding waardeur sekere gedragswyses wat met die algemeen aanvaarde norme bots, goedgekeur of geduld word. Sekularisasie vervreem die kontemporêr-moderne mens van sy norme- en waardesstruktuur op grond waarvan hy sy Dasein vergestalt. Daarom sê Louw (1994:144-145) tereg: "As sodanig verteenwoordig 'n permissiewe (lewens-) houding 'n ontworteling van die normatief-normerende grondmotief waarop en uit die mens kulturaliteitvergestaltend sy leefwêreld realiseer". Aangesien permissiwiteit die gesag van bepaalde norme en waardes relativeer en nihiliseer, is dit 'n bedreiging van die mens se kulturaliteitvergestalting as genormeerde leefwêreldstigting. Die gewaande toelaatbaarheid van alles wat vroeër as ongeoorloof geag is, lei daartoe dat die mens in 'n tegnokratiese bestel geëmansipeer is van alles wat hom vroeër gebind het (Uys 1985:177). Die mens ervaar dus 'n valse vryheid as ongebondenheid aan norme omdat hy as permissiewe mens alles toelaat sonder om sy leefwêreldvergestaltende aktiwiteite op grond van 'n norm- en waardestruktuur te verantwoord (Louw 1994:145). In hierdie verband merk Uys (1985:177) op: "Om die vryheid van die mens te beklemtoon sonder om vryheid as vryheid tot verantwoordelikheid te beskou is om die mens 'n gevange van sy drifte en drange te maak". 'n Driftdrewe mens is 'n verontmenslike mens.

Dit is veral die jeugdige en die vroegvolwassene wat deur hierdie tendens van permis-

siwiteit geraak word, aangesien hulle in 'n stadium van hulle lewe verkeer waarin hulle besig is om 'n waardesin te ontwikkel. Pieterse (1972:113) laat hom alreeds in die sewentigerjare sterk uit aangaande die verskynsel permissiwiteit en sê: "Sonder om te veralgemeen, kom 'n mens tog onder die indruk van wat die permissiewe gemeenskap vir die jeug van ons tyd beteken. Vir my het veral vier kenmerke van die die jeug in die Westerse wêreld opgeval; die geweldige verwarring in die gemoedere van die jongmens, die swak morele standaard en die gebrek aan identiteit. Die permissiwiteit van die sewentigerjare het van die jeug van ons tyd 'n massamens gemaak, 'n mens wat eintlik sy persoonlikheid verloor het, 'n mens wat nie geestelike waardes in sy lewe geïntegreer het nie, wat nie meer bindinge het en geen waardes handhaaf nie, en wat eintlik aan 'n minderwaardigheidsgevoel ly". Vir De Klerk (1982:66) is die kontemporêr-moderne massamens 'n teleurgestelde, ontnugterde mens wat die sinloosheid van sy bestaan intens beleef, juis as gevolg van die talle negatiewe uitvloeiels van 'n tegnokratiese bestel.

Die jeug van die sewentigerjare is die volwassene van vandag, wat impliseer dat die begeleier van vandag se vroegvolwassenes óók die kontemporêr-moderne wêreld as uitsigloos kan beleef. Wanneer Greyling (1976:80) hom soos volg uitlaat: "Daar kan inderdaad gepostuleer word, dat wie die moderne ouer en sy kind wil begryp, moet begrip hê van wat die in- en uitwerking van die tegnokrasie op die mens is en hoe hy die dialoog met die tegnokrasie voer", kan in die lig van die tema van hierdie verhandeling aangevoer word dat die dosent oor selfkennis sal moet beskik alvorens hy as outentieke begeleier kan optree. Die begeleidingsopgawe van die dosent is onder andere daarin geleë dat hy die onderwysstudent op so 'n wyse begelei dat hy geborge en tuis in sy leefwêreld kan voel. Alleen die geborge mens kan sy leefwêreld sinvol bedink en beleef en tereg wys Swanepoel (1995:133) daarop dat die mens voor 'n grondkeuse gestel word om die bestaan van God Drie-enig te erken of te ontken. Deur Sy bestaan te erken, word Hy die grond van die mens se bestaan en denke en in die lig van God se Woord word die mens in staat gestel om outentiek te dink, te begelei en Waarheid, Wysheid en Sin te bekom. Deur so 'n keuse te maak is die dosent beter toegerus om waardes en norme voor te leef en die student te begelei om sy kulturaliteit verantwoordbaar te vergestalt.

'n Verdere tendens as uitvloeisel van 'n tegnokratiese bestel wat die kulturaliteit as grond-

vorm van menslike bestaan bedreig, is die gelykskakelingstendens. Oberholzer, C.K. en Greyling (1981:124) wys daarop dat elke mens in 'n bepaalde kultuurhistoriese milieu met gehuldigde rangordes van waardevoorkeure met geïmpliseerde eise en norme, gebore word. Dit bring mee dat kulture verskil en "hierdie verskille is meermale van diametrale aard". Suid-Afrika is een van die lande waar sulke botsende kulture voorkom. Insiggewend stel Oberholzer, C.K. en Greyling (1981:124): "...deesdae word alles in die werk gestel om mense hulle verlede te laat vergeet deur alles gelyk te skakel". Egalisering kan egter nie lei tot vreedsame kulturaliteitsvergestalting nie en treffend sê Louw (1994:-184): "Kulturaliteitsvergestalting is die weg waarlangs 'n partikuliere norme- en waardesisteem wat vir 'n bepaalde groep of gemeenskap waardevol en betekenisvol is, bestendig word.Ten einde spanning, wrywing, konflik en selfs stryd tussen verskillende kultuurgroepe in dieselfde geografiese gebied te verminder en selfs uit te skakel, moet gesoek word na wyses waarop vreedsame naasbestaan verseker kan word. Vreedsame naasbestaan impliseer gedifferensieerde maar vreedsame kulturaliteitsvergestalting".

Louw (1994:185) bevind in sy navorsing oor 'n Fundamenteel-agogiese besinning oor die eise van kulturaliteit in 'n multikulturele samelewing, dat gedifferensieerde, maar vreedsame kulturaliteitsvergestalting gerealiseer kan word "as die mens begelei/opgevoed word om sy eie menswaardigheid hoog te ag en om ook agting vir ander se menswaardigheid te toon. Dit kan bereik word wanneer die mens die norme en waardes waarvolgens hy leef, in sy eie leefwêreldvergestalting realiseer, wanneer hy self draer en vervuller van sodanige waardes word. Terselfdertyd moet hy sy medemens as draer van eie en outentieke waardes, wat moontlik van dié van homself verskil, as sodanig ag en respekteer, want sonder die erkenning en aanvaarding van die waardigheid van die ander wat tot uiting kom in die waardebelewing en waardebestrewing volgens (moontlik) ander norme en waardes, kan daar nie sprake wees van 'n gedifferensieerdheid ten opsigte van kulturaliteitsvergestalting as multinormatiewe, multikulturele leefwêreldstigting nie. Die uitgangspunt behoort eenheid-in-verskeidenheid te wees, en nie eenheid-met-ontkenning-van-verskeidenheid nie". Hierdie eenheid-in-verskeidenheid is ook die begeleidingsopgaaf van die dosent, naamlik om onderwysstudente wat verskillende kulturele groeperinge verteenwoordig, deur normvoorlewing, so te begelei dat wedersydse bewaarding kan plaasvind.

Aangesien die mens as kulturaliteitsvergestalter en sy wêreld so nou en wedersyds betrokke is, is dit so dat soos die wêreld verander, so verander die mens en omgekeerd (Greyling 1976:77).

3.3.8 Die bedreiging van die grondvorm **VERANDERLIKHEID**

Maatskaplike veranderinge was nog altyd aanwesig. Vir Krüger (1962:15) is geskiedenis juis verandering: " Geschiedenis is de verandering van het gehele menselijke leven". Verandering is dus met menswees gegee. Wanneer dinge verander, verander die mens ook. Op hierdie stadium word net weer gewys op die onderskeid tussen die begrippe veranderlikheid en veranderbaarheid van die mens (vergelyk 2.3.9).

In voorgaande verband stel Oberholzer, C.K. en Greyling 1981:121) dit onomwonde dat, hoewel die mens veranderlik is, hierdie veranderlikheid nie op 'n veranderbaarheid van sy wese dui nie. Hierdie vraagstuk van die onveranderbaarheid-in-veranderlikheid van die menslike geaardheid raak "*... die perenniale as die altyd terugkerende en die aan sigself gelykblywende menslikheid van die mens, dit wil sê die gemeenskaplike deler, die konstante, die identiese by almal en dus elkeen wat mens is,*".

Die ontiese gegewene in voorgaande verband is dat die mens in sy wese onveranderlik is en bly, maar dat hy sy wêreld voortdurend verander. Hierdie veranderinge is onder andere geleë in sy wyse van dialoogvoering (Oberholzer, C.K. en Greyling 1981:121). Die mens verkeer in voortdurende dialoog met sy wêreld en soos wat maatskaplike veranderinge intree sal die mens telkens ander antwoorde verskaf op die appél wat tot hom gerig word. In 'n tegnokratiese bestel waar die mens met nuwe waardesisteme met hul geïmpliseerde norme gekonfronteer word, beleef die vroegvolwassene sy volwassewording anders as die vorige geslag en daarom gee hy ook op 'n ander manier betekenis aan sy wêreld. Die vroegvolwassene weet ook nie altyd om die nuwe eise wat gedurig aan hom gestel word, sinvol te verwerk nie. Hiervoor het hy begeleiding nodig. Dit is dus noodsaaklik dat die dosent kennis sal neem van hierdie aspek van volwassewording aangesien andragogiese begeleiding hierdeur beïnvloed word. Die dosent sal dus moet herbesin oor die vroeg-

volwassene se wyse van betekenisgewing, asook oor die aard van steungewing aan die vroegvolwassene sodat outentieke begeleiding kan plaasvind. Die uitdaging word derhalwe aan die dosent gestel om die onderwysstudent so toe te rus, dat hy as volwaardige volwassene sy plek in 'n veranderende samelewing kan volstaan.

Die veranderde en veranderende wêreld van die mens is veral deur die werking van die tegnologie teweeg gebring. Greyling (1976:78-79) sê "Hierdie tegnokratiese bestel het die mens ook veral in sy medemenslike gemoeidheid so in sy wurggreep gekry dat ... hy vandag ... 'n beeld bied in die lig waarvan hy van sy oerlikhede eintlik totaal onkenbaar geword het". So kan maklik in 'n tegnokratiese bestel die idee ontstaan dat die mens se wese verandering ondergaan. Hierdie oënskynlike wesensverandering van die mens vloei voort uit die ontkenning van die menswaardigheid van die mens deur 'n tegnokratiese bestel. Hiermee word onveranderbaarheid-in-veranderlikheid as grondvorm van menswees deur 'n tegnokratiese bestel ontken. In hierdie verband sê Van Zyl (1977:281): "Juis wanneer daar nie meer rekening gehou word met die menslike van die mens nie word die mens self as instrument in diens van sy wetenskapskepping gestel. Dan word hy 'n gevaar vir homself. Hy laat toe dat hy deur die toegepaste wetenskaplike kennis vernietig word in 'n stelsel wat hyself ontwerp het".

3.4 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is vasgestel in watter mate snelle veranderinge verantwoordelik gehou kan word vir 'n skeefgeloopte dialoog tussen die dosent en student in die opleiding van onderwysers as ageinsgebeure.

Ondersoek is ingestel na 'n snel veranderende wêreld en enkele grondvorme van menswees is uitgesonder om aan te toon hoe snelle veranderinge in 'n kontemporêr-moderne wêreld die wese van menswees bedreig. Dit het duidelik geword dat die mens in die huidige tydsgewrig in eksistensiële nood verkeer en as gevolg hiervan onder andere angs, sinloosheid, vervreemding, vereensaming, permissiwiteit, oorbodigwording, gelykskakeling en 'n uitsiglose toekoms beleef.

Ten einde outentieke begeleier te kan wees, is dit belangrik dat die dosent kennis sal neem van die ontwrigtende invloede wat voortspruit uit 'n snel veranderende wêreld.

In hoofstuk vier word gekyk na die opleiding van onderwysers in 'n kontemporêr-moderne wêreld met spesiale verwysing na die RSA. Onderzoek word ook ingestel na die noodsaaklikheid van Fundamentele Andragogiek in die opleiding van onderwysers in 'n nuwe demokratiese Suid-Afrika.

HOOFSTUK VIER

DIE OPLEIDING VAN ONDERWYSERS IN 'N KONTEMPORÊR-MODERNE WÊRELD MET SPESIALE VERWYSING NA DIE REPUBLIEK VAN SUID-AFRIKA

4.1 INLEIDEND

Vir die doel van hierdie studie word die opleiding van onderwysers in die Republiek van Suid-Afrika uitgesonder vir bespreking aangesien dit 'n onmoontlike taak is om onderwys en opleiding oor die hele wêreld te bespreek binne die bestek van hierdie verhandeling. 'n Verdere rede waarom onderwysersopleiding in die RSA as studieterrein afgebaken word, is omdat Suid-Afrika tans in 'n proses van onderwysvernuwing staan.

Na die bewindsoorname van die nuwe regering in Suid-Afrika is oorgegaan tot drastiese pogings om die onderwys te demokratiseer. Onderwysersopleiding vorm in hierdie demokratiseringsproses as 'n poging tot onderwyshervorming, 'n kardinale rol. In hierdie verband stel die ANC Discussion Paper (1994:50) die volgende: "Teacher preparation and development would be at the cutting-edge of educational reconstruction". Morrow (1994:31) beklemtoon ook in voorgaande verband die volgende: "...teachers are key agents in any schooling system, and that the reconstruction of education in our country will require teachers to discover and rediscover their responsibilities as teachers". Onderwys en Opleiding in die RSA is tans in 'n transformasieproses, derhalwe kan geen finale antwoorde op hierdie stadium gegee word nie en word slegs enkele opmerkings gemaak wat as relevant vir hierdie verhandeling beskou word.

Aangesien die begrip "kontemporêr-moderne wêreld" reeds verduidelik is, (vergelyk 1.2.8) word dit noodsaaklik geag om vervolgens die begrip demokrasie aan die orde te stel.

4.2 DIE BEGRIP "DEMOKRASIE"

Die begrip demokrasie stam uit die Griekse woord demokratia wat weer 'n samestelling is van die twee Griekse woorde demos = die volk, en kratia = mag (De Vries 1993:4). Die term wat sy oorsprong in Athene gehad het, is in die eerste plek in staatsburgelike verband gebruik om te dui op 'n soort staatsbestuur waar nie een persoon of enkeles die hoogste seggenskap sou hê nie, maar waar die meerderheid van die volk regeer. De Vries (1993:4) wys egter daarop dat hoewel die begrip demokrasie deur die eeue baie veranderings in betekenis en omvang ondergaan het, word die sentrale betekenis die beste saamgevat in die woorde van Abraham Lincoln waar hy demokrasie in staatsburgelike verband definieer as 'n regering *van* die volk, *deur* die volk en *vir* die volk.

Benewens die staatkundige verband, word die begrip vandag ook in ekonomiese, maatskaplike en opvoedkundige verband gebruik. Dit dui daarop dat die individu nie slegs 'n politiese selfbeskikkingsreg het nie, maar op grond van sy vryheid van keuse op elke moontlike vertakking van die lewe sy bydrae moet kan lewer tot die verwesenliking van homself en die geluk en vooruitgang van sy gemeenskap (De Vries 1993:4).

In die lig van die voorgaande wys De Vries (1993:4) daarop dat die begrip demokrasie ook geïnterpreteer sou kon word as die vryheid van die mens (volk) om gesag (mag) uit te oefen in 'n staatsbestuur wat die wesenlike van die mens bewaar, beskerm en toelaat om te ontwikkel en uitgebou te word.

De Vries (1993:4-5) sê verder: "As die demokrasie die volk (die mens) vooropstel, is dit sekerlik nie vergesog om die afleiding te maak dat 'n demokratiese staatsvorm nie net op byvoorbeeld die fisiese en ekonomiese behoeftes van die mens gerig sou gewees het nie, maar dat dit ook op die verwesenliking van die wesenlike van menswees gerig sou gewees het ... 'n Staatsbestuur in die hande van die volk, sou dus met reg kon veronderstel het dat deur die volk toegesien sal word (later deur hulle gekose leiers) dat die uitlewing van die geïdentifiseerde grondvorme ... beskerm sal word en toegelaat sal word om te gedy". Dit is dus duidelik dat die demokrasie van onderwys nie los of apart van die grondvorme van

menswees en die daaruit voortvloeiende hunkeringe gedink kan word nie (vergelyk hoofstuk twee).

Voordat 'n uitcensetting oor die Fundamentele Andragogiek in die opleiding van onderwysers as ageinsgebeure gegee word, is dit noodsaaklik om kortliks enkele resente literatuur aangaande die opleiding van onderwysers in 'n veranderende RSA aan die orde te stel.

4.3 RESENTE LITERATUUR AANGAANDE DIE OPLEIDING VAN ONDERWYSERS IN DIE RSA

4.3.1 Inleidend

Die doel is nie om hier 'n dieptebeeld van al die aspekte van onderwys en opleiding in 'n veranderende Suid-Afrikaanse bestel te gee nie. 'n Aantal aspekte sal egter uitgesonder word ten einde te bepaal of fundamenteel-gerigte dissiplines en in hierdie geval Fundamentele Andragogiek, noodsaaklik is in die opleiding van onderwysers as ageinsgebeure in 'n demokratiese Suid-Afrika.

Die eerste dokument wat aan die orde gestel word is die Witskrif oor Onderwys en Opleiding.

4.3.2 Die Witskrif oor Onderwys en Opleiding

Die Witskrif oor Onderwys en Opleiding (RSA Dept. of Education and Training 1995:15) koppel die begrippe "onderwys" en "opleiding" aan mekaar en gee die volgende verklaring daarvoor: "Training is a vital part of many learning programmes administered in schools, teachers colleges, technical colleges, technikons and universities. The Ministry of Education therefore has great interest in the training function by virtue of its own responsibil-

ities. Education and training are each essential elements of human resource development. Rather than viewing them as parallel activities, the Ministry of Education believes that they are in fact closely related. In order to maximise the benefits of this relationship, the Ministry is committed to an integrated approach to education and training, and sees this as a vital concept for a national human resource development strategy".

Hierdie dokument handel hoofsaaklik oor die noodsaaklikheid van verandering op die gebied van onderwys en opleiding. Wat onderwysersopleiding betref, stel Minister Bengu die volgende: "The Ministry regards teacher education (including professional education of trainers and educators) as one of the central pillars of national human resource development strategy, and the growth of professional expertise and self-confidence is the key to teacher development. The responsibility of the national level of government is to provide facilitative and regulatory mechanisms under which the institutions and bodies responsible for programmes will have wide latitude to design and deliver them" (RSA Dept. Education and Training 1995:29). Hieruit blyk nie net die belangrikheid van onderwysersopleiding nie, maar ook dat die opleiers van onderwysers ("trainers and educators") oor die nodige professionaliteit en kwalifikasies moet beskik om hul taak sinvol te kan verrig.

In hierdie dokument (RSA Dept. of Education and Training 1995:66) word verder gesê: "Education is a key element in personal aspirations, in satisfying fundamental human rights, and in national reconstruction and development". Onderwys en opleiding word dus die spil waarom verandering, herkonstruksie en ontwikkeling in 'n nuwe demokratiese Suid-Afrika draai.

'n Aspek wat deur hierdie dokument (RSA Dept. of Education and Training 1995:29) aangesny word ten opsigte van die opleiding van onderwysers is: "...Teacher education belongs at present both within higher education and whithin the so-called "college/school" (CS) sector. ..The Ministry is strongly of the view that teacher education is a unified field and belongs in higher education". Hieruit kan onder andere die afleiding gemaak word dat onderwysersopleiding aan universiteite, teknikons en onderwyskolleges op gelyke vlak geplaas word, wat impliseer dat die onderwyskollegedosent aan dieselfde toelatingsvereistes tot 'n aanstelling sal moet voldoen as 'n dosent aan 'n universiteit of technikon. In

hierdie verband het The National teacher education audit (Jaff *et al.* 1996:91) bevind dat "On paper, staff have adequate qualifications. In practice, however, the quality of lecturer qualifications is problematic because many lecturers have obtained their qualifications from institutions that were dominated by discredited and out-of-date educational philosophies".

In aansluiting by voorgaande stel die Witskrif op Onderwys en Opleiding (RSA Dept.of Education and Training 1995:30) die volgende voor: "The Ministry believes that the most direct way of raising the quality of learning and teaching is through a comprehensive reform and re-direction of in-service education for teachers (INSET). The faculties of education in universities and technikons, the NGO sector, the more creative colleges of education, and some subject organisations of teachers, have been responsible for an array of innovative INSET programmes, many of which involve professional development and teacher empowerment within school settings, and cooperative work among teachers from different schools under specialised guidance".

Samevattend kan gestel word dat die Witskrif nie net beter onderwysersopleiding beoog nie, maar ook dat dosente verantwoordelik vir die opleiding van onderwysers, verdere opleiding sal ontvang om hulle beter toe te rus vir hulle taak. Daar word ook aanbeveel dat verdere opleiding van reeds gekwalifiseerde onderwysers onderneem sal word wat impliseer dat die regering omvattende begeleiding op andragogiese niveau beoog, teneinde 'n beter opgeleide onderwyserskorps daar te stel.

Om die probleem aangaande onderwysvernuwing in 'n nuwe Suid-Afrika aan te spreek, is die Committee on Teacher Education Policy (COTEP) op nasionale vlak in die lewe geroep en verskyn 'n eerste besprekingsdokument getiteld Norms and Standards and Government structures for Teacher Education in Julie 1994. 'n Hersiene uitgawe van hierdie dokument, getiteld Norms and Standards for Teacher Education, verskyn in Januarie 1996. Hierdie dokument word kortliks van naderby bekyk.

4.3.3 Norms and Standards for Teacher Education (COTEP-dokument)

4.3.3.1 Inleidend

Die doel met hierdie dokument word soos volg gestel: "The aim is to provide a large measure of autonomy in the implementation of agreed-upon aims, competences and criteria. The means are variable, but the ends or outputs are specified" (COTEP 1996:1). Die doelstellinge, bevoegdhede, asook operasionaliseerbare doelwitte vir onderwysersopleiding, word dus in hierdie dokument uiteengesit. Verder stel COTEP (1996:2) die volgende: "It must be stressed that this document does not purport to present a panacea for the many and varied ills of education in South Africa. The intention is to present norms and standards towards which those engaged in teacher education may strive".

Op 8 September 1995 verklaar die Minister van Onderwys Professor S.M.E. Bengu, Norms and Standards for Teacher Education soos vervat in die COTEP-dokument, as nasionale beleid (Staatskoerant No. 1387, 8 September 1995). Vir die eerste keer in die geskiedenis van Suid-Afrika bestaan daar nou 'n nasionale beleid aangaande onderwys en opleiding. Hierdie beleid "reflects the letter and spirit of the Constitution and is intended to inform the intellectual and professional culture of teacher education institutions" (COTEP 1996:1).

In die "ou" suid-Afrika was die bestaande kriteria vir onderwysersopleiding vervat in 'n dokument wat deur 'n Komitee van Onderwyshoofde opgestel was, naamlik The Criteria for the Evaluation of South African Qualifications for Employment in Education. Hierdie kriteria het 'n produk-georiënteerde onderwysersopleidingsmodel uitgespel. Die onderwysersopleidingsmodel wat deur die COTEP-dokument daargestel word, is 'n verandering van 'n produk-georiënteerde model, na 'n proses-georiënteerde onderwysersopleidingsmodel. In hierdie verband stel COTEP (1996:1) die volgende: "...Norms and Standards for Teacher Education in South Africa is not merely a revision of the Criteria; it is a radical paradigm shift. Whereas the Criteria presented a product, in-pup model, this document presents a process, out-put approach to teacher education. The aim is to provide a large measure of autonomy in the implementation of agreed-upon aims, competences and criteria. The means are variable, but the ends or out-puts are specified".

Die COTEP-dokument beklemtoon dus 'n proses- en vaardigheidsgerigte onderwysers-opleidingsmodel vir die opleiding van onderwysers in die RSA op nasionale vlak. Hierdie doelstellinge word verder verfyn in duidelik waarneembare gedragsdoelwitte wat as operasionaliseerbare doelwitte, vaardighede en bevoegdhede (competencies) beskryf is. Die klem verskuif dus van blote reproduksie van kennis tot die ontwikkeling van bepaalde vaardighede.

Vervolgens word kortliks 'n uiteensetting van die doelstellinge, asook operasionaliseerbare doelwitte wat as bevoegdhede beskryf word, gegee, van onderwysersopleiding, soos vervat in die COTEP-dokument.

In die beskrywing van doelstellinge en doelwitte in die opleiding van onderwysers in die RSA maak die COTEP-dokument gebruik van 'n kennis-vaardighede-waardes paradigma ("knowledge-skills-values paradigm"). In die bespreking wat volg word van dieselfde paradigma gebruik gemaak.

4.3.3.2 Doelstellinge van onderwysersopleiding

Die ideaal waarna onderwysersopleiding in die RSA behoort te streef, word gereflekteer deur vyf doelstellinge wat deur die COTEP-dokument (1969:II) geformuleer word, naamlik: (a) algemene doelstellinge ten opsigte van effektiewe onderrig met die oog op die fassilitering van leer. Daar word vereis dat die onderwyser oor sekere (b) kennisinhoude, (c) vaardighede, (d) waardes, houdings en gesindhede asook oor die nodige (e) professionaliteit sal moet beskik, teneinde sy taak as opvoeder suksesvol te kan verrig. Hierdie doelstellinge word kortliks aan die orde gestel:

4.3.3.2.1 Algemene doelstellinge ten opsigte van EFFEKTIEWE ONDERRIG

In hierdie verband stel die COTEP-dokument (1996:6-7) die volgende:

"The fundamental aim of teacher education [sic] is to educate and train teachers to teach effectively in order to facilitate learning, recognizing the full complexity of the South African context. This will require teachers to teach in accordance with the enunciated goals of education and the particular ethos of their school.

Effective teaching will require a knowledge of the learning process and the acquisition of appropriate knowledge, skills, values, attitudes and dispositions which take cognisance of the political, economic, environmental and social context in which the teaching and learning are to occur.

In South Africa, teacher education would have to take cognisance of the inequities in society, the transition to a democratic, non-racial, non-sexist, equitable society and create an awareness of the freedoms and responsibilities contained and implicit in the sections on human rights in the South African constitution. The severe educational backlogs will have to be taken into account. Teachers will have to be empowered to become change-agents in those areas where change is necessary, i.e. teachers will have to facilitate adaptation to a modern society. Teachers will also have to be empowered to establish and maintain a culture of teaching and learning." Dit is dus duidelik dat die volgende algemene doelstellinge ten opsigte van effektiewe onderrig beoog word:

- 'n relevante en kontemporêre onderwysersopleidingsprogram met die oog op suksesvolle onderrig in ooreenstemming met die sedelike karakter van die betrokke skool.
- om die onderwyser toe te rus met kennis van die leerproses, asook die nodige kennis, vaardighede en houdings wat nodig is, ten einde die kompleksiteit van die Suid-Afrikaanse maatskappy waarin onderrig en opvoeding plaasvind, te begryp.
- om die onderwyser in 'n veranderende samelewing as agent van verandering te bemagtig, ten einde verandering te bewerkstellig waar dit noodsaaklik is.

- Om die onderwyser te bemagtig om 'n kultuur van onderrig en leer te handhaaf.

4.3.3.2.2 Doelstellinge met betrekking tot KENNIS

Die COTEP-dokument wys daarop dat wat sekere kennisinhoude betref, die onderwysstudent opgelei sal word dat hy oor vaardighede sal beskik om sy kennis uit te brei, dit te kan toepas asook om verskeie vorme van kennis betekenisvol te kan sintetiseer. Daar word dus van die onderwysstudent verwag om oor die volgende kennisinhoude te beskik:

- "knowledge of the child;
- subject knowledge;
- knowledge of language use;
- knowledge of self;
- knowledge of the teaching of reading;
- knowledge of rights accorded to the individual and to groups constituted in terms of freedom of association;
- knowledge of gender issues;
- knowledge of sexuality and family education;
- knowledge of parental involvement in education;
- knowledge of environmental issues, both locally and globally;
- knowledge of the vocational milieu;
- knowledge of technology education;
- knowledge of the religious dimension of life;
- knowledge of educational theory;
- knowledge of teaching methodology;
- knowledge of the educational milieu;
- a systemic knowledge of the school and the education system;
- knowledge of educational resources;
- knowledge of teachers' rights and responsibilities;
- knowledge of the relationship between education on one hand and community and nation-building on the other; and

- knowledge of the organised teaching profession and of professional responsibility.

The aim should also be to engage student teachers in a rigorous study of epistemology to gain an understanding of the nature of knowledge as process and as product in its many and varied forms" (COTEP 1996:7-8).

4.3.3.2.3 Doelstellinge met betrekking tot VAARDIGHEDE

Onderwysersopleiding moet ook die onderwysstudent toerus met sekere vaardighede wat hom in staat sal stel om sy taak as opvoeder suksesvol uit te voer. Derhalwe stel die COTEP-dokument (1996:9-10) dat die onderwysstudent oor die volgende vaardighede sal beskik:

- "the interpretation and development of curricula;
- the ability to use language for effective learning and thinking, for developing proficiency in interpersonal relationships and for critical reflection;
- thinking skills in the curriculum, both domain specific and generic;
- the ability to be self-reflective and aware of one's own learning strategies, thinking processes and teaching styles, and to be able to articulate them to assist students in their learning;
- the facilitation of learner-centred classroom practice and collaborative learning;
- effective and innovative classroom organisation and management;
- a resource-based approach to teaching and learning;
- proficiency in interpersonal relationships;
- the ability to deal with human rights issues, including gender issues;
- the ability to engage with parents;
- the ability to engage in evaluation procedures and assessment techniques;
- the ability to adapt to people and to circumstances;
- the ability to reflect critically on their own practice;

- the ability to develop a sense of environmental responsibility in students;
- the ability to reflect critically on education in society, and
- being autonomous, flexible, creative and responsible agents for change in response to the educational challenges of the day and in relation to the espoused aims of education in South Africa.

These skills are not exercised in isolation but interact holistically".

4.3.3.2.4 Doelstellinge met betrekking tot WAARDES, HOUDINGS EN GESINDHEDE

Verdere doelstellinge wat deur die COTEP-dokument as belangrik geag word, is dat onderwysers so opgelei sal word dat hulle oor daardie waardes, houdings en gesindhede sal beskik wat nodig is om die leerling as mens te onderrig en so op te voed dat hy verdraagsaamheid en medemenslikheid teenoor die samelewing sal toon. Die onderwysstudent moet dus oor waardes, houdings en gesindhede beskik wat die volgende sal bevorder (COTEP 1996:10-12):

- "the development of individuals towards a cultivated intellect, a strong moral character and a creative personality;
- respect for the individual;
- sensitivity to gender issues;
- the development of the inherent potential of each learner;
- the development of cultural and aesthetic awareness;
- the laying of the foundation for the further development of the individual for occupational competence, economic independence, social harmony and the management of leisure;
- education for critical, responsible and useful citizenship in order to equip the individual for service to the wider community and the environment;
- sensitivity to the values of the parents;
- values as encompassed in the human rights manifesto;

- a recognition and understanding of the approaches to multi-culturalism;
- an awareness to the religious dimension of life;
- community involvement, promoting adaptability and tolerance in a multi-cultural society;
- human resource development including development in technology and of entrepreneurship; and
- environmental awareness and a knowledge of ecology and natural systems.

In brief, teacher education should develop teachers with a sense of vision which reflects values aimed at enabling pupils to develop as persons who are well-informed, rational, reflective, critical choosers, and yet are tolerant and compassionate human beings who have the courage to take risks, the fortitude to handle failure and a belief in the value of life. These values can only be developed in an institution of which the ethos demonstrates such values in operation".

4.3.3.2.5 Doelstellinge met betrekking tot die PROFESSIONALITEIT van die onderwyser

Die COTEP-dokument ag dit ook as 'n belangrike doelstelling dat die onderwysstudent voorberei sal word om die professionaliteit van die onderwysberoep hoog te ag, veral omdat daar van die onderwyser verwag word om in die nuwe Suid-Afrika as agent van verandering op te tree. Derhalwe is dit belangrik dat onderwysstudente opgelei sal word om hulle toe te wy aan:

- "their pastoral, contractual, legal and administrative responsibilities;
- the promoting of the educational, moral and spiritual wellbeing of the learner;
- the exercising of critical thinking skills in all spheres of professional activity;
- the continuing of professional development in life-long learning;

- the exercising of rational autonomy with a well-developed sense of accountability;
- the community within and beyond the school and to promoting a responsible attitude towards the needs of the environment;
- the involvement with individual parents and the parental community;
- the enhancement of career oriented education; and
- fairness and equality of opportunity as expressed in multicultural, non-sexist and other non-discriminatory policies.

Teachers must be empowered to become autonomous, flexible, creative and responsible agents of change in response to the educational challenges of the day and relation to the espoused aims of education in South Africa" (COTEP 1996:12-13).

Uit die voorafgaande uiteensetting van die doelstelling blyk dit dat die Ministerie van Onderwys en Opleiding, twee besondere eise aan die opleiding van onderwysers in die RSA stel, naamlik:

(i) Die eis om rasioneelekundige en gebalanseerde opgeleide onderwysers

COTEP (1996:12) stel in hierdie verband die volgende: "In brief, teacher education should develop teachers with a sense of vision which reflects values aimed at enabling pupils to develop as persons who are well-informed rational, reflective, critical choosers, and yet are tolerant and compassionate human beings who have the courage to take risks, the fortitude to handle failure and a belief in the value of life".

Die eis wat in hierdie opsig aan onderwysersopleiding gestel word is dat die onderwyser so opgelei sal word dat hy in staat sal wees om sy eie maatskappy radikaal te bevraagteken en om veral ideologiekritiek op 'n rasioneelekundige wyse te kan beoefen. Met ander woorde die onderwyser moet krities staan teenoor enige ideologiese vorming en in staat wees om

op 'n gebalanseerde wyse standpunt in te neem. Die onderwyser moet ook in staat wees om homself oop te stel om alternatiewe standpunte binne sy bestaande verwysingsraamwerk te kan akkommodeer. Op hierdie manier sal dit moontlik wees om die dogmatisering van onderwys in Suid-Afrika te deurbreek (Stuart 1995:30-36).

Dit spreek vanself dat die dosent wat verantwoordelik is vir die opleiding van onderwysers, self oor hierdie eienskappe sal beskik.

(ii) Die bemagtiging van die onderwyser as agent van verandering

COTEP (1996:70) stel die volgende vereiste: "Teachers will have to be empowered to become change-agents in those areas where change is necessary i.e. teacher will have to facilitate adaption to a modern society".

In die lig van wat in die voorafgaande afdeling aangaande ideologie kritiek bespreek is, sal die onderwyser as agent vir verandering moet optree om 'n onderwysstelsel te bevestig waar rasioneelkundigheid en gebalanseerdheid kan seëvier.

COTEP (1996:25) stel verder die eis: "Programmes for teacher education should take account of the values and attitudes of different communities and alert the teacher to the need for sensitivity in this regard". Om dus as 'n agent van verandering op te tree, sal onderwysers kundig gemaak moet word in 'n multikulturele samelewing, ten opsigte van aspekte soos die respek vir waardes van ander, empatie, verdraagsaamheid, asook die stel van alternatiewe standpunte (Stuart 1995:36).

In aansluiting by voorgaande, stel 'n anonieme rektor (Jaff *et al.* 1969:2) die volgende: "*If teachers are the key to change, then change in the teacher colleges is a national priority*", wat impliseer dat tensy die dosent betrokke

by die opleiding van onderwysers nie self bemagtig is, om as agent van verandering op te tree nie, hy nie oor die vermoë sal beskik om die onderwysstudente daartoe te bemagtig nie.

Vervolgens word kortliks 'n uiteensetting gegee van die doelwitte van die opleiding van onderwysers in die RSA wat as bevoegdhede ("competences") beskryf word.

4.3.3.3 Bevoegdhede (competences) in die voorgestelde onderwysersopleidingsprogram

Vir die doel van hierdie verhandeling word slegs enkele bevoegdhede waaroor onderwysers aan die einde van hul studie behoort te beskik, uitgesonder. Dit is opmerkzaam dat die bevoegdhede verband hou met die benadering tot die verskillende doelstellinge vir onderwysersopleiding (vergelyk 4.3.3.2). Die volgende bevoegdhede word in die dokument onderskei:

(a) Bevoegdhede wat verband hou met KENNIS

Die COTEP-dokument stel dit duidelik dat onderwysersopleidingsprogramme so gestruktureer moet word dat die onderwysstudent bevoeg sal wees om sy kennis van die volgende aspekte rakende onderrig en opvoeding, in die praktyk te kan demonstreer:

- "the nature of the pupil and his or her world of experience, developmental stages, behaviour patterns;
- the subject or subjects forming the content of his or her teaching which meet and go beyond the immediate demands of the school curriculum;
- the structure of knowledge;
- the theoretical underpinnings of education;

- curriculum theory which involves an appraisal of the points of departure and axiomatic positions implicit in the curriculum ("the hidden curriculum") and the interpretation of the concepts fundamental to the curriculum in the light of the learning needs of the child;
- gender issues and how they impact on the school environment e.g. in social relationships, textbooks, leadership roles;
- national, regional and school curriculum policies which will enable the teacher to prepare coherent teaching programmes which will ensure continuity and progression;
- curriculum theory regarding cross-curricular concerns, for example, entrepreneurship and ways of addressing it in teaching;
- the relatedness of subject contents to the vocational needs of the individual and the society;
- resources for learning from the local environment, for example from radio and television broadcasts and support systems such as remedial services, professional resources, information resources, apparatus and information technology;
- subject didactics in order to initiate the pupil into the content and processes of particular subject knowledge using appropriate teaching strategies;
- the learning process, curriculum issues, child development in general and the needs of his or her pupils in particular;
- thinking skills as developed, for example, in technology education;
- the fundamental values of the community;
- the significant role of parents in the education process;
- the school and the place of the school in the regional and national system of education ;
- the organised teaching profession and his or her role in it;
- professionalism and the responsibilities which attach to it;
- the use of language as a basis for all modes of learning;
- the role of the arts in learning;
- the religions of the country; and
- the cultures of the country" (COTEP 1996:15-16).

(b) Bevoegdheid wat verband hou met VAARDIGHEDE

Die COTEP-dokument wys daarop dat die onderwysstudent nie net oor sekere kennisinhoude moet beskik nie, hy moet ook oor vaardighede beskik wat suksesvolle leer in die klaskamer teweeg sal bring. Aangesien klaskameraktiwiteite kompleks en dinamies van aard is, word dit nodig geag dat die vaardigheidskomponent van onderwysersopleiding aspekte sal insluit wat die onderwysstudent met kennis sal toerus aangaande die kognitiewe, affektiewe sowel as psigomotoriese aspekte van kinderontwikkeling asook die rol wat hierdie aspekte in suksesvolle leer speel.

In hierdie afdeling oor die vaardighede (skills) waaroor onderwysers moet beskik, word net enkele aspekte in die dokument uitgelig wat as relevant vir hierdie verhandeling beskou word.

(i) Vaardighede wat verband hou met metodologie

Wanneer die onderwyser in die RSA besig is om sy onderrig- en opvoedingstaak te verrig, moet in gedagte gehou word dat leerlinge voorberei word om 'n bydrae te lewer binne 'n multikulturele samelewing. In hierdie verband stel die COTEP-dokument dat die onderwysstudent so opgelei moet word dat hy oor vaardighede sal beskik wat hom in staat sal stel om nie net metodes toe te pas wat tot suksesvolle leer aanleiding sal gee nie, maar terselfdertyd die leerlinge sal voorberei om waardige lede van 'n heterogene gemeenskap te wees. In die lig hiervan stel die dokument dat onderwysersopleidingsprogramme die onderwysstudent moet toerus:

- "to evince a proficiency in interpersonal relationships both among teachers and pupils, but also among members of the community. This may necessitate proficiency in maintaining cross-cultural relationships" (COTEP 1996:20).

- "to exhibit a sensitivity to the needs of the broader community which would require that learners learn to tolerate one another and actively co-operate in a heterogeneous South Africa" (COTEP 1996:21).

(ii) Vaardighede wat verband hou met klaskamerbestuur

Aangesien klaskamerbestuur 'n belangrike aspek van die onderrig- en leersituasie vorm, stel die COTEP-dokument voor dat onderwysopleidingsprogramme so gestruktureer word dat die onderwyser in staat gestel word:

- "to create a healthy group dynamic where all pupils will feel comfortable, safe, that they belong and can benefit from learning together with their peers;
- to cultivate the skills of technology education;
- to demonstrate a knowledge of the principles which underpin the maintenance of good discipline and the development of self-discipline" (COTEP 1996:22).

**(c) Bevoegdhede wat verband hou met WAARDES, HOUDINGS
en GESINDHEDE**

Die COTEP-dokument beklemtoon dat die waardeskomponent van onderwys en opleiding nooit losgedink kan word van die kennis- en bevoegdhedekomponent nie. Opvoeding en onderrig beteken dus dat benewens dit wat die onderwysstudent behoort te weet en in staat is om te doen, is die mens wat hy is en dit waarin hy glo, van uiterste belang in die onderwyssituasie.

In die voorgaande verband stel die COTEP-dokument (1996:25) die volgende: "The attitudinal aspect is closely tied to the norms and values accepted by the communities in which the teacher works. Programmes for teacher education should take count of the val-

ues and attitudes of different communities and alert the teacher to the need for sensitivity in this regard. Teachers must avoid imposing their own values on children and need to examine critically received group values and stereotypes".

Insiggewend is dat in die dokument (COTEP 1996:25-27) twee kategorieë van waardes duidelik onderskei en benadruk word, naamlik:

(i) Waardes wat verband hou met die skool

"Teacher education programmes should result in teachers demonstrating:

- a love of knowledge which would foster a learning culture in schools;
- a commitment to the preservation of human rights;
- a sensitivity to the values of parents;
- a commitment to the fostering of democratic values and practices in schools;
- a belief in the learning potential of all individuals;
- some knowledge of and commitment to the values of the system in which he or she is working and in particular a knowledge of the organisation and management systems of schools, of school policies and development plans, especially where they relate to his or her teaching;
- a multi-cultural sensitivity and a willingness to familiarise her/himself with all cultures represented in a school which will include a sensitivity to different cultural and religious customs;
- a concern for the quality of life of all people and for the quality of the environment;
- an awareness of the social and ethical implications of technology;
- a disposition towards collegiality which emphasized a collaborative venture in which teachers and pupils learn from one another;
- interests and skills which can contribute to activities with pupils outside the formal curriculum; and

- empathy among pupils with all conditions of human existence through the exploration of historical, social and imaginative literature".

(ii) Waardes wat verband hou met die professionaliteit van die onderwyser

"Teacher education programmes should ensure that teachers demonstrate commitment to:

- their pastoral, contractual, legal and administrative responsibilities;
- an ethic of caring;
- the promoting of educational, moral and spiritual well-being of the child;
- the continuing of professional development in life-long learning;
- an involvement with individual parents and the parental community;
- the community within and beyond the school and to promoting a responsible attitude towards the needs of the environment;
- fairness and equality of opportunity; and
- loyalty and support for colleagues in the professional domain, with due regard to the principle of professional autonomy".

Hiermee word volstaan met enkele gedagtes oor die opleiding van onderwysers in die RSA soos vervat in die COTEP-dokument. Die leser word net weer daarop gewys dat voorafgaande uiteensetting slegs 'n kursoriese oorsig is en nie op volledigheid aanspraak maak nie.

Aangesien die grondvorme van menswees 'n hoë prioriteit in hierdie verhandeling geniet, is dit sinvol om vas te stel of die COTEP-dokument oor die opleiding van onderwysers in die RSA, daarvoor voorsiening maak.

4.4 DIE COTEP-DOKUMENT EN DIE GRONDVORME VAN MENSWEES

Enkele grondvorme van menswees word vir die doel van hierdie studie uitgelig en vervolgans aan die orde gestel. Hierdie afdeling moet saam gelees word met die uiteensetting van die grondvorme van menswees (vergelyk 2.3).

4.4.1 Dasein

In die riglyne vir die opleiding van onderwysers in die RSA soos vervat in die COTEP-dokument, figureer die grondvorm **Dasein** duidelik soos die volgende aanhalings toon:

"Teacher education should result in the student being able to demonstrate the ability to apply, extend and meaningfully synthesize various forms of knowledge:knowledge of environmental issues... knowledge of the vocational milieu; knowledge of technology education; ..knowledge of the educational milieu" (COTEP 1996:7-8). Die begrip "technology education" word soos volg omskryf: "Technology Education concerns technological knowledge and skills. It also requires the creation of an awareness and some understanding of technological processes and the impact of technology on both the individual and society" (COTEP 1996:64).

Die belangrikheid van verantwoordelike wêreldontwerp blyk ook in die dokument uit die volgende drie aanhalings:

- (i) "Teacher education should enable the prospective teacher to develop skills such as ..the ability to develop a sense of environmental responsibility in students" (COTEP 1996:10).
- (ii) "Teacher education programmes should result in teachers demonstrating ..a concern for the quality of life of all people, and for the quality of the environment; an awareness of the social and ethical implications of technology" (COTEP 1996:25-26).

- (iii) "Teacher education should enable student teachers to develop those values, attitudes and dispositions which advance ...the laying of the foundations for the further development of the individual for occupational competence, economic independence, social harmony and the management of leisure;..... education for critical, responsible and useful citizenship in order to equip the individual for service to the wider community and the environment; ...human resource development including development in technology and entrepreneurship; environmental awareness and a knowledge of ecology and natural systems" (COTEP 1996:10-12).

Kennis van die begeleidene, het sy kind of volwassene, is slegs moontlik indien die leefwêreld van die kind of volwassene begryp word (vergelyk 2.3.2): "Teacher education programmes should ensure that the teacher will be able to command a knowledge of ...the nature of the pupil and his or her world of experience ..." (COTEP 1996:15).

4.4.2 Medesynsbetrokkenheid

Voorsiening vir die grondvorm **medesynsbetrokkenheid**, word deur die volgende aanhalings in die dokument geïllustreer:

"Teacher education should enable the prospective teacher to develop skills such as ...the ability to adapt to people and to circumstances" (COTEP 1996:9-10).

"Teacher education programmes should ensure that the teacher is able to ...create a healthy group dynamic where all pupils will feel comfortable, safe, that they belong, and can benefit from learning together with their peers" (COTEP 1996:22). Geborgenheidsbeleving dui daarop dat die eksistensiële noodroep van die mens beantwoord is deur medemens vir die ander te wees.

"Teacher education programmes should ensure that the teacher demonstrates a commitment toan ethic of caring" (COTEP 1996:27).

"Teacher education should enable the prospective teacher to develop skills such as ..proficiency in interpersonal relationships" (COTEP 1996:9-10).

"Teacher education programmes should ensure that the teacher is able to: ..evince a proficiency in interpersonal relationships both among teachers and pupils, but also among members of the community. This may necessitate proficiency in maintaining cross-cultural relationships; ... (and) exhibit a sensitivity to the needs of the broader community which would require that learners learn to tolerate one another and actively co-operate in a heterogeneous South Africa" (COTEP 1996:20-21).

4.4.3 Ongelykheid-in-gelykwaardigheid

Die erkenning van die grondvorm **ongelykheid-in-gelykwaardigheid** tree ook na vore in die COTEP-dokument soos die volgende aanhalings toon:

"...the norms and standards are aimed at ensuring the quality of teacher education within an equitable, democratic, non-racial, non-sexist education system" (COTEP 1996:3).

Die grondvorm **ongelykheid-in-gelykwaardigheid** impliseer die professionele afstand tussen dosent en student (vergelyk 2.3.4). In hierdie verband stel die COTEP-dokument (1996:8-9) die volgende: "Teacher education should result in the student being able to demonstrate the ability to apply, extend and meaningfully synthesize various forms of knowledge: ..knowledge of ... professional responsibility".

Die gesagsverhouding tussen dosent en student en dus ook die onderwyser en leerling, manifesteer die grondvorm **ongelykheid -in-gelykwaardigheid** en daarom beklemtoon die COTEP-dokument (1996:22-23) "Teacher education programmes should ensure that the teacher will be able to ... demonstrate a knowledge of the principles which underpin the maintenance of good discipline and the development of self-discipline; .. (and to) manage pupil behaviour by the use of appropriate encouragement, credit and/or sanctions.....".

4.4.4 Personale ongeslotenheid

In die bespreking van die grondvorm personale ongeslotenheid (vergelyk 2.3.5) het die volgende aspekte aan die lig gekom wat verband hou met die mens as synsongeslotene:

- (i) die uitvoering van 'n toekomsopdrag waardeur die mens uitdrukking gee aan sy outentieke menswees;
- (ii) singewing en sinvinding - die mens eksisteer sinvol indien hy eksisteer in ooreenstemming met sy gegewe moontlikhede;
- (iii) vryheid-tot-verantwoordelikheid.

In die lig van hierdie aspekte dui die COTEP-dokument die volgende aan:

"This policy document is designed to set minimum standards for the education of teachers in South Africa while creating mechanisms which will ensure the continued pursuit of excellence" (COTEP 1996:5).

"Teacher education should enable student teachers to develop those values, attitudes and dispositions which advance .. the laying of foundations for the further development of the individual for occupational competence, economic independence, social harmony and the management of leisure.....(and) education for critical responsible and useful citizenship in order to equip the individual for service to the wider community and the environment" (COTEP 1996: 10-11).

COTEP (1996:7) stel dat die onderwyser oor die volgende sal beskik: " ..knowledge of the child; ..knowledge of self".

"Teacher education should enable student teacher to develop those values, attitudes and dispositions which advance the development of the inherent potential of each learner"(COTEP 1996:10-11).

"Teacher education should prepare teachers to be active and reflective members of the teaching profession. For example, teacher education should develop students who are committed to ..exercising rational autonomy with a well-developed sense of accountability" (COTEP 1996:12-13).

"In South Africa teacher education would have to ...create an awareness of the freedoms and responsibilities contained and implicit in the sections on human rights in the South African constitution" (COTEP 1996:7).

"Teacher education programmes should ensure that the teacher will be able to ... demonstrate a knowledge of the principles which underpin the maintenance of good discipline and the development of self-discipline" (COTEP 1996:22).

4.4.5. Normatiewiteit

Die COTEP-dokument (1996-11) maak voorsiening vir die grondvorm **normatiewiteit** van die mens wanneer verklaar word dat "Teacher education should enable student teachers to develop those values, attitudes and dispositions which advance .. the development of individuals towards ... a strong moral character...respect for the individualsensitivity to the values of the parents ...values as encompassed in the human rights manifesto".

In aansluiting by voorgaande, gaan COTEP (1996:22) voort en wys op die volgende: "Once again it is necessary to remind oneself that in practice the values component cannot be separated from the knowledge and skills components. Education means, in addition to that which a teacher should know and be able to do, what he/she is and believes are of critical importance ... The attitudinal aspect is closely tied to the norms and values accepted by the communities in which the teacher works. Programmes for teacher education should take count of the values and attitudes of different communities and alert the teacher to the need for sensitivity in this regard".

"Teacher education programmes should ensure that the teacher will be able to command a knowledge of ..the fundamental values of the community" (COTEP 1996:15-16).

4.4.6 Religiositeit

Die grondvorm **religiositeit** word ook in die dokument aangespreek soos uit die volgende aanhalings blyk:

"Teacher education should enable student teachers to develop those values, attitudes and dispositions which advance ..an awareness of the religious dimension of life" (COTEP 1996:10-11).

"Teacher education should prepare teacher to be active and reflective members of the teaching profession. For example, teacher education should develop students who are committed to - ...promoting the educational, moral and spiritual wellbeing of the learner" (COTEP 1996:12).

"Teacher education programmes should ensure that the teacher will be able to command a knowledge of ...the religions of the country" (COTEP 1996:16-17).

4.4.7 Kulturaliteit

Die grondvorm **kulturaliteit** wat essensieël is vir die begryping van multikulturele sensiwiteit, vorm 'n belangrike aspek van die COTEP-dokument, soos die volgende aanhalings toon:

"Teacher education should enable student teachers to develop those values, attitudes and dispositions which advance .. the development of cultural and aesthetic awareness....(and) a recognition and understanding of the approaches to multi-culturalism" (COTEP 1996:10-11).

"Teacher education programmes should result in teachers demonstrating ...a multicultural sensitivity and a willingness to familiarise her/himself with all cultures represented in a school which will include a sensitivity to different cultural and religious customs" (COTEP 1996:25-26).

"Teacher education programmes should ensure that the teacher will be able to command a knowledge of ... the cultures of the country" (COTEP 1996:15-17).

"Teacher education should enable prospective teacher to develop skills such as ... the ability to develop a sense of environmental responsibility in students" (COTEP 1996:10).

Teacher education should prepare teachers to be active and reflective members of the teaching profession. For example, teacher education should develop students who are committed to .. the community within and beyond the school and to promoting a responsible attitude towards the needs of the environment" (COTEP 1996:12-13).

4.4.8 Veranderlikheid

Verandering is 'n geïntegreerde en noodsaaklike deel van die mens se bestaan, aangesien verstarring 'n bedreiging inhou vir die menslike van die mens (vergelyk 1.1). Dit is die taak van die begeleier op enige vlak van menswees om die begeleidene tot nuwe wêreld-ontwerp op te roep en om daardie wêreld sinvol te bewoon.

Hedendaagse veranderlikheid van die mens se leefwêreld is nou gekoppel aan tegnologiese ontwikkelinge. Indien die tegnologie verabsoluteer word en die samelewing ontaard in 'n tegnokrasiemisbruik, lei dit tot die miskenning van die menslike van die mens en daarom stel COTEP (1996:26): "Teacher education programmes should result in teachers demonstrating ... an awareness of the social and ethical implications of technology".

In 'n veranderende RSA geniet onderwysvernuwing 'n hoë prioriteit. Vernuwings en verandering veronderstel mekaar en daarom maak die COTEP-dokument voorsiening vir die

grondvorm **veranderlikheid**, deur te wys op die belangrikheid van die bemaagtiging van die onderwysstudent om as agent van verandering op te tree: "Teachers will have to be empowered to become change-agents in those areas where change is necessary, i.e., teachers will have to facilitate adaptation to a modern society" (COTEP 1996:7).

Uit die voorafgaande uiteensetting is dit duidelik dat die grondvorme van menswees 'n prominente plek inneem in die riglyne oor die opleiding van onderwysers in die RSA wat deur die COTEP-dokument gestel word.

'n Sinvolle vraag wat in die lig van die voorafgaande bespreking van die COTEP-dokument na vore tree, is die volgende:

- **Is Fundamentele Andragogieek noodsaaklik in die opleiding van onderwysers as ageinsgebeure in 'n kontemporêr-moderne RSA?**

Om die vraag of Fundamentele Andragogieek noodsaaklik is in die opleiding van onderwysers as ageinsgebeure te kan beantwoord, word dit nodig geag om kortliks aandag te gee aan die Fundamentele Andragogieek as deeldisipline van die Andragogieek.

4.5 DIE FUNDAMENELE ANDRAGOGIEK AS DEELDISCIPLINE VAN DIE ANDRAGOGIEK

4.5.1 Inleidend

Die Andragogieek as wetenskap van volwassenebegeleiding, verteenwoordig 'n omvattende onderzoekveld. Teneinde 'n grondliggende sistematiek van kennis aangaande die andragogie daar te stel, is verskillende deeldisiplines (perspektiewe) genoodsaak, waarvan Fundamentele Andragogieek een van hierdie deeldisiplines (perspektiewe) verteenwoordig.

Die Fundamentele Andragogiek as deeldisipline van die Andragogiek soek na die fundamentele grondvorme van menswees. Hierdie grondvorme van menswees dien as moontlikheidsvoorwaardes vir die verwerkliking van die begeleidingsgebeure van volwassenes onderling (vergelyk 1.2.3). Met ander woorde, indien die begeleier op enige niveau van menswees nie rekening hou met die grondvorme van menswees nie, sal outentieke begeleiding nie kan plaasvind nie. Fundamentele Andragogiek is dus gerig op die wesensaard van andragogiese begeleiding en om die fundamentele kenmerke van menswees te beskryf en uit te lê.

'n Deel van die studieterrein van die Fundamentele Andragogiek is afgestem op 'n studie van die agogiese gebeure, soos dit op tersiêre onderwysvlak voltrek word. Fundamentele Andragogiek soek dus onder andere na die beginsels waardeur onderwys en onderrig op tersiêre vlak gedra en gerig word (Oberholzer, C.K. en Greyling 1981:51). Treffend sê Oberholzer, C.K. en Greyling (1981:51) in hierdie verband: *"Beginsels wil dus die altyd blywende, die voortdurend terugkerende, die perenniale, die onveranderbare as die vasstaande aan die lig probeer bring, dus die elemente en komponente wat nie van tyd en plek, van omstandighede met sy wisselinge en veranderinge ook op kulturele, politieke, ekonomiese en tegnologiese gebied afhanklik is nie"*.

'n Kenmerk van die beoefening van Fundamentele Andragogiek is dat die fundamentele andragogieker in die uitvoering van sy taak hom nie distansiëer van die invloede van die tegnologie, die tegnokrasie en die maatskappykritiek op die menslike samelewingsorde nie. In hierdie verband is Fundamentele Andragogiek veral ingestel op die bestudering van die menslike van die mens. Hierdie doelwit het besondere betekenis vir die opleiding van onderwysers in 'n kontempêr-moderne RSA.

4.5.2 Fundamentele Andragogiek en die opleiding van onderwysers in 'n kontempêr-moderne RSA

Een van die grootste uitdagings wat aan 'n "nuwe" Suid-Afrika gestel word, is dat dit nie net oor onderwysvoorsiening vir almal sal gaan nie, maar dat menswaardige onderwyspraktyke gehandhaaf sal word. Enige onderwyswetgewing kan slegs 'n beleidsbepaling aandui en 'n beplande sisteem voorskryf. Die voltrekking van die begeleidings- en opvoedingsgebeure hang egter af van die verhouding tussen die begeleier en die begeleide en in die geval van 'n skool, tussen die opvoeder en opvoedeling. Dit is dus belangrik dat daar in die verhouding dosent-student en onderwyser-leerling, uitdrukking gegee word aan die essensie van die andragogiese, asook die pedagogiese, sodat in die begeleidingspraktyk (opvoedingspraktyk) rekening gehou word met die student en kind as mens en persoon. Waar persoonskending plaasvind, kan outentieke begeleiding nie plaasvind nie en derhalwe is dit belangrik dat die opleiding van onderwysers so voltrek sal word dat dit bydra tot 'n menswaardige volwasewording in die lig van sowel die gemeenskapseise as die eise van menswees (Van Zyl 1975:225-226).

Al word die onderwysstudent as volwassene beskou, moet dit nooit uit die oog verloor word dat hy nog steeds in begeleidingsnood verkeer nie (vergelyk 1.1). Hy het nood aan iemand om hom tot meerdere volwassenheid, dus tot behoorlike menswees, te begelei. Die "tot behoorlike menswees" impliseer 'n onvolkomenheid wat in die toekoms tot behoorlikheid gevoer kan word (Coetzee 1989:41). Daar moet dus vanuit 'n agogiese perspektief voortdurend vooruit beplan word om die grootste mate van geborgenheid te verseker. So 'n vooruitbeplanning is slegs moontlik wanneer die begeleier die wesenskenmerke van die agogiese in die modus van die andragogiese asook die mens wat hy begelei ken. Fundamentele Andragogiek verskaf hierdie kennis aangesien dit antropologies-ontologies gefundeer is (vergelyk 2.2). Kennis van die Fundamentele Andragogiek stel dus die dosent in staat om outentieke begeleier te kan wees vir die onderwysstudent. Die beïnvloede onderwysstudent-in-opleiding, kom meer te wete oor begeleiding, sodat hy op sy beurt weer die kind verantwoordbaar kan begelei tot behoorlike volwasse menswees.

Jordaan (1986:72-73) sluit by voorgaande aan wanneer hy insiggewend beweer: "Die mensdom vul die aarde al meer, die *beweegruimte* word al minder en gevolglik *knaag* die een mens/kultuurgroep/volk/moontheid ook al meer aan die ander en DAAROM word dit al dringender om te weet, waaragtig te weet wat *algemeengeldige, wesenlike, outentieke*

behoorlike menswees is, want as dit bekend is en opregte pogings word in die lig daarvan aangewend deur elke mens/ouer/opvoeder/kultuurgroep/volk/moontheid om hul partikuliere menswees daarvolgens te herstel/aan te pas/in te rig, is daar hoop dat die mensdom meer harmonies verdraagsaam teenoor mekaar sal word. Langs politieke riglyne misluk die mensdom klaarblyklik klaaglik om die mens *die mens in sy wese* te laat begryp. Die aangewese weg waarlangs die kanse op sukses baie beter is, is dan eerder die pedagogiese/agogiese..... Dit word die opgawe aan die ... pedagogieker, onderwyser, ouer en almal vir wie die begeleiding van kind/medemens om *behoorlike* mense te wees/te word belangrik is, om kennis te dra wat *behoorlike volwassewees* ten diepste beteken en dan daarvolgens begeleidingsbemoeienis te onderneem".

Begeleiding van die onderwysstudent sluit ook die oordrag van kennis in, want dit is deur middel van kennis wat die onderwysstudent tot taakverrigting opgeroep word. In hierdie verband beklemtoon Oberholzer, C.K. en Greyling (1981:8) dat elke volwassene ononderbroke by volwasserswording betrokke bly "en moet hy so goed as elke dag op die bemagtiging van nuwe kennis, kundighede en vaardighede afgestem wees. Dit is so belangrik om te beseef dat die verowering van nuwe kennis en ook die geslaagde implementering daarvan onmisbare voorwaardes vir 'n suksesvolle lewe op andragogiese niveau is". Oberholzer, C.K. en Greyling (1981:9) sê verder: "Wie die ander aan die hand van kennisverryking nie ook tot progressiewe taakverrigting kan oproep nie, skaad sy waardigheid as mens op geen geringe wyse nie".

In die lig van die voorgaande, moet egter gewaak word dat die dosent nie sy eie taak as beroepsafrigting sien en dit so aan die student oordra nie. Die beïnvloede student kan dit as sulks weer aan sy leerlinge oordra. 'n Uitdaging wat juis aan die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel gestel word, is dat dit nie sal gaan om onderwysers op te lei wat leerlinge moet afrig vir 'n tegnologiesgerigte lewenswyse nie. In Suid-Afrika waar die lewensgehalte van so baie landsburgers laag is, kan die najaging van verhoogde ekonomiese vooruitgang egter die eis om beroepsafrigting aan onderwysstelsels stel.

Die verskil tussen 'n afrigter van mense en 'n begeleier van mense is daarin geleë dat die afrigter die leerder slegs wil bemagtig deur die bybring van kennis en vaardighede. Insig-

gewend sê Higgs (1995:7) "The empowerment of individual persons with knowledge and skills does not necessarily make for educated persons. What is important is the use that individual persons make of their knowledge and skills, their value to them personally in their thinking and living; ...". Die outentieke begeleier ... "attemp(s) to bring influences to bear that empower the individual person's character, abilities and capacities with a sense of unique personal meaning" (Higgs 1995:7). Die ware begeleier op andragogiese sowel as pedagogiese niveau, hou rekening met die wesensaard van begeleiding (opvoeding) en die grondvorme van menswees.

Fundamentele Andragogiek soek na die fundamentele grondvorme van menswees wat as moontlikheidsvoorwaardes dien vir die verwerkliking van die begeleidingsgebeure (vergelyk 2.3). Kennis van die Fundamentele Andragogiek, laat dus die dosent insien dat hy as **begeleier** en nie as **afrigter** van studente moet optree nie. In die COTEP-dokument word duidelik voorsiening gemaak vir die grondvorme van menswees (vergelyk 4.4) waardeur die noodsaaklikheid van kennis van die Fundamentele Andragogiek in die opleiding van onderwysers as ageinsgebeure in die RSA bevestig word. Jordaan (1986:72-73) sê in hierdie verband dat vir die opvoedkundedosent wat indirek vir duisende der duisende kinders (die leerlinge van sy talle onderwysstudente) se opvoeding verantwoordelikheid neem, mag die opgawe om kennis te dra van wat outentieke behoorlike menswees beteken (dus die grondvorme van menswees), nie ontwyk nie.

'n Verdere eis wat deur die Ministerie van Onderwys en Opleiding aan die opleiding van onderwysers in die RSA gestel word is dat die onderwysdosent sy studente moet bemagtig om as agente van verandering op te tree. Verandering is deel van die menslike lewe. Fundamentele Andragogiek bevra die veranderinge wat in 'n tegnologies-georiënteerde wêreld plaasvind, veral ten opsigte van die invloed van die tegnologie, die tegnokratie en die maatskappykritiek op die menslike samelewingsorde (Oberholzer, C.K. en Greyling 1981:59). Dit is dringend noodsaaklik dat die dosent kennis sal dra van watter veranderinge 'n bedreiging inhou vir die wese van die mens, aangesien dialoogverheffing tussen dosent en student daardeur beïnvloed word. Kennis van die Fundamentele Andragogiek stel die dosent in staat om hierdie genoemde veranderinge in die modus van die andragogiese te interpreteer en te evalueer, ten einde te bepaal of die veranderinge andragogies

toelaatbaar is al dan nie. Met hierdie kennis kan die dosent die onderwysstudent bemagtig om nie net as verantwoordelike agent van verandering op te tree nie, maar om ook 'n outentieke begeleier te kan wees.

Die Ministerie van Onderwys en Opleiding stel ook verder die eis om rasioneelkundige en gebalanseerde opgeleide onderwysers. Fundamentele Andragogie volg 'n benaderingsingesteldheid om die wesenskenmerke van 'n bepaalde verskynsel te ontbloot (vergelyk 1.4.2). Van Zyl (1975:216) sê in hierdie verband: "Die fenomenologies-georiënteerde benaderingswyse .. moet .. gesien word as 'n weg waarlangs bestaande praktyke en teorieë deurskou word". In die lig van die voorgaande, impliseer kennis van die Fundamentele Andragogie dat die beoefenaar daarvan in staat gestel word om ideologiekritiek te bedryf, deur te vra na die andragogiese verantwoordbaarheid van ideologieë. Die dosent wat krities kan staan teenoor enige ideologiese vorming, behoort in staat te wees om onderwysers so op te lei dat ideologiekritiek op rasioneelkundige wyse beoefen kan word. Die student moet dus in staat wees om op 'n gebalanseerde wyse standpunt in te neem en homself oop te stel, sodat alternatiewe standpunte binne sy bestaande verwysingsraamwerk geakkommodeer kan word (Stuart 1995:30).

Aangesien die Ministerie van Onderwys en Opleiding omvattende begeleiding op andragogiese niveau beoog, (verdere opleiding van dosente en onderwysers) het die Fundamentele Andragogie 'n besondere rol te vervul in die opleiding van onderwysers in die RSA. Fundamentele Andragogie as deeldisipline van die Andragogie, is nie slegs 'n sistematiese deurdinking van die agogiese gebeure op tersiêre vlak nie, maar 'n deel van die terrein is ook afgestem op 'n studie van die voor- en vroegvolwassene in sy dialogiese gemoeidheid met die volwassene by die tersiêre onderwysgebeure (vergelyk 1.2.3).

Uit die voorafgaande bespreking tree dit duidelik na vore dat kennis van die Fundamentele Andragogie essensieel is vir die sinvolle opleiding van onderwysers as ageinsgebeure. Andersyds stel dit die dosent in staat om as outentieke begeleier vir onderwysstudente op te tree, veral in die RSA wat op die vooraand staan van 'n nuwe demokratiese onderwysstelsel.

4.6 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is ondersoek ingestel na die opleiding van onderwysers in 'n kontemporêr-moderne wêreld met spesiale verwysing na die RSA.

Enkele resente bronne aangaande die opleiding van onderwysers in die RSA, is kortliks bekyk om onder andere vas te stel watter eise en verwagtinge die Ministerie van Onderwys en Opleiding het ten opsigte van onderwysersopleiding in 'n kontemporêr-moderne RSA. Daar is aan die lig gebring dat in die voorgestelde nuwe onderwysstelsel wel plek ingeruim word vir die erkenning van die grondvorme van menswees.

Dit het ook duidelik geword dat die dosent wat kennis dra van die Fundamentele Andragogie, beter daartoe in staat is om onderwysers op te lei wat aan aan die eise en verwagtinge van die Ministerie van Onderwys en Opleiding kan voldoen.

In hoofstuk vyf sal enersyds 'n terugblik en andersyds toekomstake geïdentifiseer, word wat voortvloei uit die onderhawige besinning.

HOOFSTUK VYF

TERUGSKOU, SAMEVATTING EN TOEKOMSTAKE

5.1 INLEIDENDE ORIËNTERING

In hierdie hoofstuk as samevatting van die onderhawige studie en vooruitskou op die terrein van ondersoek, word die volgende aspekte in oënskou geneem:

- **Eerstens** word 'n terugskou op die verloop van die studie aangebied en die bevindings aangaande die noodsaaklikheid van Fundamentele Andragogiek in die opleiding van onderwysers in 'n kontemporêr-moderne RSA saamgevat.
- **Tweedens** word enkele toekomstake geïdentifiseer vir onderwysersopleiding in die RSA op grond van dit wat uit die onderhawige besinning op die voorgrond getree het.

5.2 TERUGSKOU

5.2.1 Hoofstuk Een

In hoofstuk een as oriënterende hoofstuk, is getoon dat wat die agogiese gebeure op andragogiese niveau betref, die onderwyskollegedoseant die opgawe het om te voldoen aan die onderwysstudent-in-opleiding se soeke na 'n begeleier wat hom terwille sal wees in sy onderwegwees na 'n verborge toekoms.

Die tema van die studie, naamlik **Fundamentele Andragogiek en die opleiding van**

onderwysers in 'n kontemporêr-moderne wêreld: 'n kritiese besinning, is in perspektief gestel deur die verduideliking van relevante en verbandhoudende begrippe.

In die probleemstelling is die onderskeie aspekte van die probleem uitgelig en bevra. Daar is aangetoon dat die doel van hierdie ondersoek onder andere is om vas te stel of dosente verbonde aan onderwyskolleges, beter toegerus sal wees vir hulle begeleidingstaak in 'n kontemporêr-moderne wêreld indien hulle oor kennis van die Fundamentele Andragogie beskik.

Die navorsingsmetodes aan die hand waarvan die probleem van die onderhawige studie ondersoek word, is bespreek en die hoofmomente vir die verdere program van ondersoek is aangekondig.

5.2.2 Hoofstuk Twee

In hoofstuk twee is die Fundamentele Andragogie antropologies-ontologies begrond, ten einde die wese van 'n wetenskaplik verantwoordbare begeleidingsgebeure tussen volwassenes onderling aan die lig te bring. Enkele grondvorme van menswees is in die lig van die begeleidingstaak van die onderwyskollegedosent beskryf en uitgelê.

Ten einde die agogiese verder te ontsluit, is ondersoek ingestel na die ageinsgebeure in die opleiding van onderwysers. Daar is aangetoon dat indien die onderwyskollegedosent outentieke begeleier wil wees, hy nie net kennis moet dra van die grondvorme van menswees nie maar ook ag moet slaan op die hunkeringe van die student as mens.

5.2.3 Hoofstuk Drie

Die opleiding van onderwysers as andragogies-agogiese gebeure word voltrek in 'n snel veranderende wêreld. In hoofstuk drie is ondersoek ingestel na hierdie snel veranderende wêreld. Daar is aangetoon dat die snel veranderende wêreld waarin onderwysersopleiding

geskied, 'n bedreiging vir die grondvorme van menswees inhou en dus verantwoordelik gehou kan word as een van die moontlike oorsake vir 'n skeefgeloopte dialoog tussen die onderwyskollegedosent en die onderwyser-in-opleiding.

5.2.4 Hoofstuk Vier

In hoofstuk vier is die opleiding van onderwysers in 'n kontemporêre-moderne wêreld aan die orde gestel. Aangesien Suid-Afrika tans in 'n proses van onderwysvernuwing staan, is onderwysersopleiding in die RSA vir hierdie doel uitgesonder.

Enkele resente literatuur aangaande die opleiding van onderwysers in die RSA, is aan die orde gestel om onder andere vas te stel watter eise en verwagtinge die Ministerie van Onderwys en Opleiding het, ten opsigte van onderwysersopleiding in die RSA. Daar is verder aangetoon dat in die voorgestelde nuwe onderwysstelsel wel plek ingeruim word vir die erkenning van die grondvorme van menswees.

Dit het ook duidelik geword dat die dosent wat kennis dra van die Fundamentele Andragogiek, beter daartoe in staat is om onderwysers op te lei wat aan die eise en verwagtinge van die Ministerie van Onderwys en Opleiding kan voldoen.

5.3 TOEKOMSTAKE

Geen wetenskap, dus ook die Fundamentele Andragogiek, kan arriveer nie maar bly steeds 'n onvoltooide wetensgebied op soek na nuwe kennis en verdere insigte. Die huidige kennis oor volwasse begeleiding in die opleiding van onderwysers is nog te onvolledig om daarmee te vrede te wees. Dit is 'n aanhoudende bedinking en voortdurende herbedinking van 'n uitsluitlik antropologiese fenomeen, wat as agein bekend staan. Hierdeur ontstaan 'n soektog na die gronde en die samehange van verskynsels wat 'n taak is wat nooit afgesluit kan word nie.

Wanneer nou 'n poging aangewend word om enkele toekomstake vir onderwysersopleiding in die RSA te identifiseer op grond van dit wat uit die onderhawige besinning op die voorgrond getree het, moet dit geïnterpreteer word in die lig van die voorafgaande opmerkings.

5.3.1 Toekomstaak Een

'n Eerste toekomstaak sal wees om die stigma wat aan fundamenteel-gerigte dissiplines in die opleiding van onderwysers (soos tans in die veranderde Suid-Afrika geopenbaar word met die Fundamentele Pedagogiek) kleef, uit die weg te probeer ruim.

In die "ou" Suid-Afrika was onderwysvoorsiening gebaseer op grond van ras. In hierdie verband stel Higgs (1993:19-20) die volgende: "Just as the formal, outward structures of education have been segregated on the basis of race and, to a lesser extent, ethnicity, so too has philosophical thought about education been fragmented in South Africa. While a number of educationists are now working with Marxist and neo-Marxist paradigms as well as within the more general context of literature on democratic schooling and empowerment, the most fundamental division among philosophers of education in South-Africa is reflected by those who are grounded in the analytical philosophy of education in the tradition of Peters, Hirst and Dearden, and those who identify themselves with the endeavours of Fundamental Pedagogics". Die implikasie van voorgaande is dat Fundamentele Pedagogiek veral geassosieer word met die ou apartheidsregering en gevolglik is daar 'n algemene afwysing van hierdie dissipline in die opleiding van onderwysers. In hierdie verband moet daar vroegtydig bedink en beplan word, sodat Fundamentele Andragogiek nie oor dieselfde kam geskeer word nie.

Negatiwiteit ten opsigte van die Fundamentele Pedagogiek as dissipline in die opleiding van onderwysers, word verder deur die volgende aanhalings bevestig: "Fundamental Pedagogics still dominates teacher education theory in South Africa, and its debilitating effects are everywhere apparent. The pretensions to scientific objectivity of Fundamental Pedagogics, together with the way in which it is taught, prevent teachers from developing

an understanding of the relationship between education and the context in which knowledge and understanding are created and shared" (NEPI Teacher Education Report in Higgs 1993:21). Taylor (1993:3) is weer van mening dat Fundamentele pedagogiek nie juis as 'n filosofie geklassifiseer kan word nie, maar eerder gerig is op sosialisering en die inprenting van gesagsaanvaarding, as wat dit daarop gerig is om aan die student van konseptuele vaardighede te voorsien vir kreatiewe en onafhanklike denke.

In aansluiting by voorgaande, stel The National Teacher Education Audit (Jaff *et al.* 1996:59-60) die volgende: "The analysis of the materials showed that education courses were more strongly dominated by Fundamental Pedagogics in content and form than other subjects in the curriculum..... Nonetheless, many institutions that have expressed a rejection of Fundamental Pedagogics often inadvertently reveal they are still operating within this paradigm". Die National Teacher Education Audit (Jaff *et al.* 1996:105) stel ook verder die volgende: "Authoritarian, teacher-centred, single-theory approaches to teacher education such as Fundamental Pedagogics must be replaced by learner-oriented philosophies and theories of education which are consonant with the values, goals and principles of education reconstruction and a democratic society". Dit is dus duidelik dat daar 'n algemene afwysing van Fundamentele Pedagogiek in onderwysersopleiding bestaan.

Om te voorkom dat die Fundamentele Andragogiek ook weens moontlike onkunde en/of foutiewe interpretasies afgewys kan word, is in hierdie verhandeling onder andere ondersoek ingestel na die noodsaaklikheid van die Fundamentele Andragogiek in die opleiding van onderwysers as ageinsgebeure in die RSA. Hierdie navorsing het getoon dat:

- (i) kennis van die Fundamentele Andragogiek die dosent in staat stel om **outentieke begeleier** en nie 'n **afrigter** vir die onderwysstudent te kan wees nie;
- (ii) kennis van die Fundamentele Andragogiek die dosent in staat stel om die onderwysstudent-in-opleiding as **mens** met hunkeringe te leer ken en te aanvaar;

- (iii) kennis van die Fundamentele Andragogiek die dosent in staat stel om nie net kennis te neem van **veranderinge** in 'n kontemporêr-moderne wêreld nie, maar om hierdie veranderinge te interpreteer en te evalueer ten einde te bepaal of die veranderinge **andragogies toelaatbaar** is al dan nie;
- (iv) die dosent wat kennis dra van die Fundamentele Andragogiek beter daartoe in staat is om onderwysers op te lei wat aan die eise en verwagtinge van die Ministerie van Onderwys en Opleiding kan voldoen.

Dit is dus 'n noodsaaklike toekomstaak om op doktorale vlak verdere navorsing te doen wat daartoe sal lei om die noodsaaklikheid van Fundamentele Andragogiek in onderwysersopleiding onder die aandag van die Ministerie van Onderwys en Opleiding te bring.

5.3.2. Toekomstaak Twee

Aangesien klem gelê word op die verdere opleiding van onderwysers, asook die professionele opleiding van onderwysopleiers, (vergelyk 4.3.2) kan 'n tweede toekomstaak gestel word dat gekyk sal word na die moontlikheid om plek in te ruim vir die dissipline Fundamentele Andragogiek in voortgesette opleiding van dosente.

In voorgaande verband, wys Du Plooy (1980:6) op 'n belangrike aspek van verdere opleiding van dosente: "Waar dit in die pedagogiek gaan oor die opvoeding van die kind bevat die begrippe 'leiding' en 'begeleiding' dit wat inderdaad plaasvind waar die dosent aan die volwassene in die andragogiese situasie aandag moet gee. ..Die behoefte ontstaan alhoemeer aan opgeleide andragoë aangesien die ekonomie en tegnologie so gespesialiseerd geraak het dat indiensopleiding dwingend noodsaaklik is.You can't do today's job with yesterday's tools and be in business tomorrow".

Die voortgesette opleiding van dosente is 'n langtermyn doelstelling waaraan aandag gegee moet word deur alle onderwyskolleges en waarin Fundamentele Andragogiek 'n

definitiewe rol behoort te speel, juis omdat die COTEP-dokument voorsiening maak vir die erkenning van die grondvorme van menswees (vergelyk 4.4).

5.3.3 Toekomstaak Drie

As toekomstaak drie kan gestel word dat daar oriënteringskursusse aan onderwyskolleges ingestel behoort te word, om nuut aangestelde dosente te oriënteer in andragogiese begeleiding, wat op 'n ander niveau geskied as kinderbegeleiding. In voorgaande verband, wys Du Plooy (1980:6) alreeds sestiën jaar gelede insiggewend daarop dat: "Die tyd is miskien naby dat 'n formele kwalifikasie in die andragogiek 'n voorvereiste vir die aanstelling van 'n dosent aan 'n tersiêre inrigting sal wees".

In die lig van die voorgaande, is dit dus sinvol dat aan die begin van elke akademiese jaar, 'n indiensopleidingsprogram vir dosenteontwikkeling by onderwyskolleges ingestel word, waar die Fundamentele Andragogiek 'n prominente rol sal speel.

5.3.4 Toekomstaak Vier

Dit gebeur somtyds dat na akademiese opleiding, die dosent weens die eise van die praktyk, meer ingestel raak op die praktyk van begeleiding, waardeur die teorie oor begeleiding op die agtergrond geskuif word. As toekomstaak vier, word gepleit dat daar 'n tydskrif oor die Fundamentele Andragogiek in die lewe gebring word, om deur navorsingsartikels die noodwendigheid van die teorie van Fundamentele Andragogiek in die opleiding van onderwysers, onder die aandag van dié instansies en persone te bring wat betrokke is met die opvoeding en onderrig van alle persone. Sodanige kennis en insigte, sal kan bydra tot 'n gefundeerde en verantwoorde begeleidingspraktyk.

5.3.5 Toekomstaak Vyf

As toekomstaak vyf kan gestel word, dat gereelde seminare en werksinkels aangebied word vir onderwyskollegedosente, deur deskundiges op die gebied van die Fundamentele Andragogiek, sodat elke dosent op hoogte kan bly met die nuutste navorsing en ontwikkeling op hierdie wetensgebied.

5.4 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die onderhawige studie saamgevat in 'n oorsigtelike terugblik (vergelyk 5.2). In die terugskou is die verloop van elke hoofstuk aangetoon. Op grond van die inligting verkry uit die onderskeie hoofstukke van die onderhawige studie, is enkele toekomstake vir die opleiding van onderwysers geïdentifiseer en kortliks verduidelik. (vergelyk 5.3). Sodoende is gepoog om 'n bydrae te lewer om die noodsaaklikheid van Fundamentele Andragogiek in die opleiding van onderwysers in 'n kontemporêr-moderne wêreld aan te toon, ter verbetering van die onderwysersopleidingspraktyk in die Republiek van Suid-Afrika.

DIE BRONNELYS

Die bronnelys is uiteengesit volgens die Harvard-metode (Burger 1992:23-76).

ANC discussion paper. 1994. ANC discussion paper for the ANC on education policy. Ongepubliseerd.

Ballantine, J.H. 1983. *The Sociology of Education. A systematic analysis*. New Jersey: Prentice Hall.

Bodenstein, H.C.A. 1977. 'n Fundamenteel-andragogies-pedagogiese besinning rakende die problematiek van onderwysersopleiding in 'n tegnokratiese bestel. D.Ed.-proefskrif, Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.

Botha, H. 1984. Pedagogiese implikasies van enkele kommunikasiewyses by die opvoeding van sekondêre skoolleerlinge. M.Ed.-verhandeling, Universiteit van Pretoria, Pretoria.

Bracher, K.D. 1985. *The age of Ideologies: A History of Political Thought in the Twentieth Century*. London: Methuen.

Broodryk, C.J. 1983. Die andragogiese eise van begeleiding op tersiêre onderwysvlak met besondere verwysing na die verdere opleiding van onderwysers. M.Ed.-verhandeling, Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.

Burger, M. 1992. *Verwysingstegnieke*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Bybel. Genesis I. 1987. *Die Bybel: nuwe vertaling*. Kaapstad: Bybelgenootskap van Suid-Afrika.

- Carlson, W.C. 1973. The relationship of student teacher's religiosity to personality and classroom behavior. D.Ed. dissertation, University of California, Los Angeles.
- Coetzee, J.H. 1989. Toekomsstudie as opgawe vir die Historiese opvoedkunde: regverdiging en motivering. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, 9(3):36-43.
- COTEP (Committee on Teacher Education Policy). 1996. Norms and Standards for Teacher Education. Ongepubliseerde besprekingsdokument.
- Cronje, G. 1966. *Die wysgerige antropologie in die menswetenskappe*. Pretoria: Van-Schaik.
- De Beer, G.J. [S.a.]. Departement van Wysbegeerte, Universiteit van Pretoria. *Kernaantekeninge oor afdelings in die kursus Wysgerige Antropologie*. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- De Beer, L.J. 1980. Die taak van die Fundamentele Pedagogiek in die kontemporêre natuurwetenskaplik-bepaalde leefwêreld. D.Ed.-proefskrif, Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.
- De Klerk, J. 1982. 'n Fundamentele analise en evaluering van ouerlikheid met besondere verwysing na 'nverstelde gesinsagodie. D.Ed.-proefskrif, Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.
- De Vries, C.G. 1993. Antropologiese verantwoording en pedagogiese regverdiging van die demokratiese beginsel in skoolonderwys. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir opvoeding*, 13(1):5-8.
- Du Plooy, W.J. 1980. 'n Nuwe bedeling staan voor die deur. *Unisa Alumnus*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika: 2(2): 6-7.

- Du Plooy, W.J. 1985. *Algemene Didaktiek: D.T.O.-studiegids*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Du Plooy, J.L., Griessel, G.A.J. & Oberholzer, M.O. 1985. *Fundamentele Pedagogiek vir gevorderde studente*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Duvenage, S.C.W. 1973. *Die opstandige student. 'n Analise en evaluering van studente aktivisme in die V.S.A.* Potchefstroom: Pro Rege Pers.
- Ehrlich, P.R., Holden, J.P. & Holm, R.W. 1971. *Man and the ecosphere*. San Francisco: Freeman.
- Engelbrecht, C.S. 1993. Mens: bewerker of bedreiger van sy eie heil. 'n Sosio-opvoedkundige besinning. *Educare*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika: 22(1&2):4-18
- Fabry, J.B. 1969. *The pursuit of meaning*. Boston: Beacon Press.
- Fisher, D.E. 1990. *Fire and ice*. New York: Harper Row.
- Franzsen, K. 1993. Grondeise van 'n verantwoordbare personeevalueeringsmodel vir opvoeders. D.Ed.-proefskrif, Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.
- Gerber, A.E. 1972. Die kategorie in-die-wêreld-wees en die betekenis daarvan vir die Pedagogiekdenke - 'n Studie in die Fundamentele Pedagogiek. *Pedagogiekstudies*. Pretoria: Universiteit van Pretoria: (71):1-100
- Gerber, A.E. 1974. 'n Ondersoek na enkele dialektiese bewegingswyses in die pedagogiese situasie. D.Ed.-proefskrif, Universiteit van Pretoria, Pretoria.
- Gerber, A.E. 1975. 'n Ondersoek na enkele dialektiese bewegingswyses in die pedagogiese situasie. *Pedagogiekstudies*. Pretoria: Universiteit van Pretoria: (81):1-95.

- Gerber, A.E. 1986. Die Fundamentele pedagogieker as gesitueerde ondersoeker van pedagogiese essensies - enkele opmerkinge. *Educare*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika: 15(2):74-78.
- Gerber, A.E. 1990. Die pedagogiekgesprek as kommunikatiewe denke. *Educare*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika: 19(1) & 19(2):16-24.
- Gerber, A.E. [S.a.] Die kategorie in-die-wêreld-wees en die betekenis daarvan vir die pedgogiekdenke. *Pedagogiek studies. Opstelle in die Fundamentele pedagogiek*. Pretoria: Universiteit van Pretoria: 76(1):16-23.
- Gerdes, L.C., Moore, C., Ochse, R & Van Ede, D. 1988. *Die Ontwikkellende volwassene*. Tweede Uitgawe. Durban: Butterworths.
- Goosen. C.J. 1973. Religiositeit as menslike synswyse en die pedagogiese betekenis daarvan. M.Ed.-verhandeling, Pretoria, Universiteit van Pretoria.
- Gous, S.J. 1967. Die skool as weg tot wêreldontwerp in didakties-pedagogiese perspektief. M.Ed.-verhandeling, Universiteit van Pretoria, Pretoria.
- Greyling, D.J. 1976. Voor- en vroegvolwassenheid in pedagogies-andragogiese perspektief met besondere verwysing na geskonde ouerskap in 'n tegnokratiese bestel. M.Ed.-verhandeling, Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.
- Greyling, D.J. 1986. Die adolessent en sy beroepsvolwassewording - 'n verkennende aanloop in fundamentele perspektief. Referaat. OVSA-kongres. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit
- Griessel, G.A.J., Louw, G.J.J. & Swart, C.A. 1986. *Grondbeginsels van opvoedende onderwys*. Pretoria: Acacia Books.

- Gründling, E.S. 1993. 'n Fundamentele begroting van die gerontagogiese met besondere verwysing na angsbeleving. D.Ed.-proefskrif, Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.
- Gunter, C.F.G. 1985. *Aspekte van die Teoretiese Opvoedkunde*. Stellenbosch: Universiteitsuitgewers en Boekhandelaars.
- Heyns, J.A. 1974. *Opvoeding, norme en jeugverset*. Pretoria: SA Akademie vir Wetenskap en Kuns.
- Higgs, P. 1993. Philosophy of education in a democratic South Africa. *Educare*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika: 22(1&2): 19-31.
- Higgs, P. 1995. Education as a Virtue. *Educare*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika: 24(2):4-12.
- Hoffman, P.A.E. 1978. *Inleiding tot die Sosio-pedagogiek*. Bloemfontein: Sacum.
- Jaff, R., Rice, M., Hofmeyer, J. & Hall, G. 1996. *The National Teacher Education Audit. The Colleges of Education*. Auckland Park: EDUPOL.
- Jordaan, J.H. 1986. Die samehang van behoorlike volwasse menswees en die doel van opvoeding en die praktiese betekenis daarvan. *Educare*. Pretoria: Universiteit Van Suid-Afrika: 15(2):60-73.
- Keniston, K. 1971. *Youth and dissent. The rise of a new oposition*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Kilian, C.J.G. & Viljoen, T.A. 1974. *Fundamentele Pedagogiek en Fundamentele Strukture*. Durban: Butterworths.

- Knowles, M.S. 1980. *The modern practice of adult education. From Pedagogy to Andragogy*. Revised and updated. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Krüger, G. 1962. *Fundamentele problemen der hedendaagse wijsbegeerte*. Utrecht: Spectrum.
- Kruger, R.H. 1992. Die praktykwording van Christelike norme in 'n tegnokratiese bestel - 'n Pedagogiese evaluering. D.Ed.-proefskrif, Universiteit van Pretoria, Pretoria.
- Landman, W.A. 1961. *'n Antropologies-pedagogiese beskouing van beroepsoriëntering met spesiale verwysing na die personologies-etiese*. D.Ed.-proefskrif, Universiteit van Pretoria. Kaapstad: H A U M.
- Landman, W.A. 1980. *Inleiding tot die Opvoedkundige Navorsingspraktyk*. Durban: Butterworths.
- Landman, W.A. & Gous, S.J. 1969. *Inleiding tot die Fundamentele Pedagogiek*. Johannesburg: Afrikaanse Pers Boekhandel.
- Landman, W.A. & Roos, S.G. 1973. *Fundamentele Pedagogiek en die opvoedingswerklikheid. Met kernvrae*. Durban: Butterworths.
- Landman, W.A., Kilian, C.J.G., Roos, S.G. & Viljoen, T.A. 1975a. *Denkwyses in die Opvoedkunde*. Pretoria: N.G.Kerkboekhandel.
- Landman, W.A., Van Zyl, M.E.J. & Roos, S.G. 1975b. *Fundamenteel Pedagogiese essensies: Hulle verskyning, verwerkliking en inhoudgewing - met kernvrae*. Durban: Butterworths.
- Louw, P. van der Byl . 1988. Die werklikheid en moontlikheid van kultuurskepping en ontsluiting as deel van die agogiese taak van die teknikons in die Republiek van Suid-Afrika. M.Ed.-verhandeling, Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.

- Louw, P van der Byl. 1994. 'n Fundamenteel-agogiese besinning oor die eise van kulturaliteit in 'n multikulturele samelewing. D.Ed.-proefskrif, Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.
- Marais, E.J. 1972. *Pastorale sorg aan die mens in die bedryf*. Roodepoort: CUM.
- Mattheus, M.M.E. 1989. Die opvoedingsimperatief van die kategorie religiositeit - 'n fundamentele besinning. M.Ed.-verhandeling, Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.
- Morrow, W. 1994. Colonial model sets a trap. *DSA in depth. Reconstructing education*.
- Munnik, M. 1985. Die plek en die taak van die Fundamentele Pedagogiek in onderwysersopleiding. D.Ed.-proefskrif, Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.
- Munnik, M. 1989. *Grondbeginsels van die onderrig op tersiêre vlak/Fundamentele Andragogie, N.D.T.O.-studiebrief 101/1989*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Nasionale Opleidingsraad. 1984. *Kompendium van opleiding*. Pretoria: Departement van Mannekrag.
- Nasionale Opleidingsraad. 1988. *Indiensopleiding: 'n funksie van die Departement Mannekrag. Volume 1. Perspektiewe op indiensopleiding*. Pretoria: Staatsdrukker.
- Oberholzer, C.K. 1968. *Prolegomena van 'n Prinsipiële Pedagogiek*. Kaapstad: HAUM.
- Oberholzer, C.K. 1972. Die plek en die taak van die Fundamentele Pedagogiek in die sistematiek van die Pedagogiek. *Educare*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika: 1(1):10-32.
- Oberholzer, C.K. & Greyling, D.J. 1981. *Grondbeginsels van die onderrig op tersiêre vlak*. Eerste gewysigde uitgawe. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

- Oberholzer, M.O., Gerber, A.E., Van Rensburg, C.J.J., Barnard, F. & Möller, F.J. 1990. *Fundamentele Pedagogiek (B.Ed.), enigste studiegids vir OFP402-M*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Odendal, F.F. (Hoofred.), Schoonees, P.S., Swanepoel, C.J., Du Toit, S.J. & Booysen, C.M. 1985. *HAT: Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse taal*. Tweede uitgawe, vyfde druk. Johannesburg: Perskor.
- Oppolzer, S. 1966. *Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft*, Band 1. München: Ehrenwirth Verlag.
- Pienaar, J.J. 1973. *Andragogiek binne universitêre konteks. Navorsingspublikasie C5*. Port Elizabeth: Universiteit van Port Elizabeth.
- Pieterse, J.E. 1972. Die mens en sy vrye tyd, in *Die Mens en die Moderne Wêreld*, Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en kuns. Referate gelewer by die jaarvergadering te Potchefstroom in Julie 1971. Kaapstad: Tafelberg Uitgewers.
- Pretorius, J.W.M. 1981. *Opvoeding, Samelewing, Jeug. 'n Sosiopedagogiek-leerboek*. Pretoria: Van Schaik.
- RSA. Dept. of Education and Training. 1995. White Paper on Education and Training.
- Scott, M.B. & Lyman, S.M. 1970. *The revolt of the students*. Columbus: Meril.
- Smal, P.J. 1982. 'n Kritiese besinning oor die vormende bydrae van die Fundamentele Pedagogiek tot 'n perspektiefverruimde denkhouding by die onderwysstudent teen die agtergrond van die moderne tydsgewrig. D.Ed.-proefskrif, Universiteit van Port Elizabeth, Port Elizabeth.
- Smit, A.J. 1988. *Die Opvoedkundetegnolek*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

- Smit, A.J. 1989. *Aanvaarding in pedagogiese perspektief*. Pretoria: N.G.Kerkboekhandel.
- Smit, A.J. (red), Greyling, D.J., Kilian, C.J.G., Dreyer, P.S., Landman, W.A., Haasbroek, J.B., Langeveld, M.J., Van Vuuren, J.C.G.J., Pienaar, J.J., Oberholzer, M.O., Van Zyl, M.E.J., Kotzé, W.J., Van der Stoep, F., Bodenstein, H.C.A. & Cronjé, F.J.C. 1979. *Die agein perenne: studies in die Pedagogiek en die Wysbegeerte*. Pretoria: Van Schaik.
- Smit, G.J. 1983. *Navorsingsmetodes in die Gedragwetenskappe*. Pretoria: N.G.Kerkboekhandel.
- Steyn, P.D.G. 1980. Die Pedagogiese implikasies van "Depersonalisering" in die kontemporêre maatskaplike bestel. D.Ed.-proefskrif, Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.
- Stuart, J.F. 1995. Onderwysersopleiding in die Fakulteit Opvoedkunde Unisa: Kursoriese opmerkings oor relevansie en legitimiteit. *Educare*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika: 24(2):27-43.
- Swanepoel, J.I. 1995. 'n Metableties-eksemplariese deurskouing van die ontheemdingsverskynsel en die agogiese betekenis daarvan. D.Ed.-proefskrif, Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.
- Taylor, N. 1993. *Future directions for faculties of education in South Africa*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Theart, A.J.H. 1977. Die toepassingsmoontlikhede van die metabletiese metode in die Temporaliteitspedagogiek. M.Ed.-verhandeling, Universiteit van Port Elizabeth, Port Elizabeth.
- Toffler, A. 1971. *Future Shock*. London: Pan Books.

- Toffler, A. 1990. *Power shift*. New York: Bantam Books.
- Uys, J.P. 1985. 'n Fundamentele analise en evaluering van agogiese nood by die laatvolwassene. D.Ed.-proefskrif, Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.
- Van den Berg, J.H. 1967. *Leven in meervoud. Een metabletisch ondersoek*. Nijkerk: Uitgeverij G.F. Callenbach, N.V.
- Van Gelder, L & Van der Velde, I. 1968. *Kind school sameleving*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Van Niekerk, S.J.A. 1989. Die begeleiding van die vroegvolwassene deur die dosent in 'n maatskappykritiese milieu - 'n fundamentele beskouing. M.Ed.-verhandeling, Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.
- Van Niekerk, S.J.A. 1991. 'n Fundamenteel-andragogiese beskouing oor die toekoms van onderwysersopleiding met besondere verwysing na die rol van Technikons in 'n veranderende Suid-Afrika. D.Ed.-proefskrif, Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.
- Van Rensburg, C.J.J. & Landman, W.A. 1992. *Fundamenteel-pedagogiese begripsverklarings*. Pretoria: N.G. Kerkboekhandel.
- Van Rensburg, C.J.J., Landman, W.A. & Bodenstein, H.C.A. 1994. *Basiese begrippe in die Opvoedkunde*. Halfway House: Orion.
- Van Riessen, J. 1966. *Mens en wêreld*. Amsterdam: Buijten en Schipperheijn.
- Van Vuuren, J.C.G. (red.), Griessel, G.A.J., Fourie, G.W., Visser, P.S., Söhnge, W.F. & Stone, H.J.S. 1976. *Oriëntering in die Pedagogiek. 'n Handleiding vir beginners*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

- Van Wyk, N.L. 1989. 'n Metabletiese-eksemplariese deurskouing van die begrippe verandering, verbetering en vooruitgang in pedagogies-agogiese konteks. M.Ed.-verhandeling, Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.
- Van Zyl, P. 1975. *Opvoedkunde, Deel 2. 'n Handleiding vir studente*. Johannesburg: Boekhandel De Jongh.
- Van Zyl, P. 1977. *Opvoedkunde. Deel 3. 'n Handleiding vir nagraadse studente*. Johannesburg: Boekhandel De Jongh.
- Venter, E. 1990. Sinsoeke in Andragogiese perspektief. D.Ed.-proefskrif, Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.
- Venter, I.S.J. & Van Heerden, S.M. 1989. *Die Fundering van die Historiese Opvoedkunde. 'n Inleiding*. Pretoria: EURO-publikasies.
- Vermeulen, L.M. 1984. 'n Fundamentele analise en evaluering van polisie-opleiding met besondere verwysing na die pedagogies-andragogiese eise van die instrukteurstaak. M.Ed.-verhandeling, Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.
- Waugh, P. 1983. Die agogiese eise van kulturaliteit. D.Ed.-proefskrif, Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.
- Weber, O.J. 1977. Die bedreiginge van die paedagogica perennis vanuit bepaalde ideologiese gesigspunte en tegnokratiese bestel. M.Ed.-verhandeling, Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.